

منتديات بحور المعرف

WWW.ELMA3ARIF.BA7R.ORG



مكتبة منتديات بحور المعرف



# هذا الكتاب

# يقدم من طرف منتديات بحور المعرف

- كتب الفرقة
- كتب الطبخ
- كتب الأنجليزية
- كتب فرنسيزية
- كتب ترجمة
- كتب قافية
- كتب اطفال
- إعلام أمن
- بحوث ورسائل جامعية

- تاريخ
- الاقتصاد
- إدارة
- فلسفه
- علم نفس
- شخصيات ومشاهير
- معالم وأماكن
- كتب علمية
- كتب فنون

- كتب دينية
- علوم القرآن
- علوم السنة النبوية
- تاريخ إسلامي
- موسوعات
- روايات عاليه
- أدب عربى
- كتب الشعر
- صicasية

للعديد من الكتب والموسوعات الحصرية زوروا منتديات بحور المعرف وأحصلوا عليها **صجانا**

المنظمة العربية للترجمة

جاك دريدا

# عن الحق في الفلسفة

ترجمة

د. عزالدين الخطابي

علي مولا

توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية

١٤٠٢٠٢٠

عن الحق  
في الفلسفة

لجنة الفلسفة:

محمد محجوب (منسقاً)  
إسماعيل المصدق  
عبد العزيز لبيب  
غانم هنا  
مطاع الصفدي  
جورج زيناتي

المنظمة العربية للترجمة

جاك دريدا

# عن الحق في الفلسفة

ترجمة

د. عزالدين الخطابي

مراجعة

د. جورج كتورة

**الفهرسة أثناء النشر - إعداد المنظمة العربية للترجمة**  
دريدا، جاك

عن الحق في الفلسفة/ جاك دريدا؛ ترجمة عز الدين الخطابي؛  
مراجعة جورج كتوره.  
752 ص. - (فلسفة)

يشتمل على فهرس.

ISBN 978-9953-0-1885-0

1. النقدية (فلسفة). 2. الفلسفة - طرق التدريس. أ. العنوان.
- ب. الخطابي، عز الدين (مترجم). ج. كتوره، جورج (مراجع).
- د. السلسلة.

107

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة  
عن اتجاهات تتبناها المنظمة العربية للترجمة»

Derrida, Jacques  
*Du droit à la philosophie*  
© Editions Galilée, 1990.

© جميع حقوق الترجمة العربية والنشر محفوظة حسراً لـ:

**المنظمة العربية للترجمة**

بنية «بيت النهضة»، شارع البصرة، ص. ب : 5996 - 113  
الحرماء - بيروت 2090 1103 - لبنان  
هاتف: 753031 - 753024 (9611) / فاكس: 753032 (9611)  
e-mail: info@aot.org.lb - <http://www.aot.org.lb>

---

توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية

بنية «بيت النهضة»، شارع البصرة، ص. ب : 6001 - 113  
الحرماء - بيروت 2407 2034 - لبنان

تلفون: 750084 - 750085 - 750086 - 750087 (9611)

برقياً: «مرعبي» - بيروت / فاكس: 750088 (9611)

e-mail: info@caus.org.lb - Web Site: <http://www.caus.org.lb>

---

الطبعة الأولى: بيروت، تشرين الأول (أكتوبر) 2010

## المحتويات

9 .....	مقدمة المترجم
21 .....	مقدمة
21 .....	امتياز (عنوان تبريري وملحوظات تمهيدية)
1 - «الحق في أن...» و«الحق في...»: المقتصى المؤسستي .....	27
2 - الأفق والأساس، عرضان فلسفيان (المعهد الدولي للفلسفة نموذجاً) .....	37
3 - اسم «الفلسفة» وأهميته بالنسبة إليها .....	49
4 - الديمocrاطية المنتظرة: حق اللغة (droit de la langue) والحق في اللغة (droit à la langue) .....	55
5 - عبور الحدود: الإعلان عن الفلسفة .....	69
6 - عن «النبرة الشعبية» أو عن الفلسفة بأسلوب مباشر (توجيهات واتجاهات: القائم، الصلب، الصارم، المستقيم، المتنظم) .....	86
7 - ترخيص الذات لذاتها والعودة إلى كثُت ثانية (derechef de Kant) .....	97
8 - الرمزية المفرطة: محكمة الاستئناف الأخير .....	106

## 9 - الموضوعية، الحرية، الحقيقة والمسؤولية ..... 120

### أولاً: من يخشى الفلسفة؟

131 .....	أين تبدأ هيئة التدريس وكيف تنتهي؟ .....
167 .....	حاشية .....
167 .....	مشروع أولي لتأسيس مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي (GREPH) .....
174 .....	كيفيات اشتغال مجموعة الأبحاث (القانون الأساسي) ..
177 .....	أزمة التعليم الفلسفـي .....
203 .....	عصر هيغل .....
208 .....	التطابق بين هيغل وكورزان .....
218 .....	ميراث هيغل ومستقبل مؤسسته .....
237 .....	مبادئ الحق في الفلسفة .....
255 .....	الفلسفة وأقسامها .....
256 .....	الفلسفة المبعدة .....
257 .....	حماية الفلسفة .....
258 .....	عمر الفلسفة .....
263 .....	جبهة التصدي حالياً .....
265 .....	الهيئات المنقسمة .....
265 .....	أجوبة عن أسئلة «النقد الجديد» .....
277 .....	فلسفة الجمعية العامة .....
295 .....	حاشية .....
295 .....	نداء من أجل جمعية عامة للفلسفـة .....
297 .....	لوحة سوداء .....

لكي نبدأ	300
بيان الجمعية العامة للفلسفة	304
<b>ثانياً: النقل من أعلى الكراسي الجامعية</b>	
<b>اللغة والمؤسسات الفلسفية</b>	
هل من داع للترجمة؟	307
أولاً: الفلسفة في لغتها الوطنية (نحو «أدب بالفرنسية»)	307
ثانياً: روايات ديكارت أو اقتصاد الكلمات	339
الرقابة، الحرية والعقل: في رحاب الجامعة	375
لاهوت الترجمة	405
<b>ثالثاً: عين الجامعة</b>	
عين الجامعة أو صراع الكليات	435
علامات الوقف: زمن الأطروحة	479
مبدأ العلية وفكرة الجامعة	503
مديح الفلسفة	547
متناقصات مادة الفلسفة	559
شعبية الفلسفة: عن الحق في فلسفة الحق	573
<b>رابعاً: الملحق</b>	
الملحق الأول: «من يخشى الفلسفة؟» (1980)	587
الملحق الثاني: ألقاب وعناوين (من أجل المعهد الدولي للفلسفة) (1982)	601

<b>الملحق الثالث : منطلقات (من أجل المعهد الدولي</b>	
631 .....	للفلسفة) (1982)
<b>الملحق الرابع : تقرير لجنة الفلسفة والإستيمولوجيا</b>	
680 .....	(1990)
729 .....	<b>الثبت التعريفي</b>
733 .....	<b>ثبت المصطلحات</b>
743 .....	<b>الفهرس</b>

## مقدمة المترجم

### جاك دريدا ومسار التفكير

ما الفائدة من ترجمة نصوص مفكر ظل دوماً على هامش الثقافة الرسمية - الفرنكوفونية خصوصاً، شأنه في ذلك شأن ليفيناس (Levinas)، بـ (Blanchot)، باتاي (Bataille)، جابيس (Jabès) . . . وغيرهم أن إنتاجاته تجاوزت الثمانين مؤلفاً؟

وما الذي يمكننا بصفته نصوص هذا المفكر «المشاغب» إلى ثقافتنا العربية، في ظل الحديث عن حوار الثقافات وتلاقيها وتفاعلها؟ لقد قال دريدا (Derrida) في حوار أجرته معه مجلة الكرمل: «أنا يهودي جزائري، يهودي بالطبع، ولكن هذا كافي لتفسير العسر الذي أتحسسه داخل احاطة فرنسية. لست منسجماً، إذا جاز التعبير، أنا شمال - إفريقي في ما أنا فرنسي، وأنا أقول هذا واعياً أن هذا الحوار موجّه إلى مجلة فكرية عربية، ومن خلالها إلى الإنجلجنسيا العربية، نعم، وهذه ليست مجاملة، إن

---

[إن الهرامش المشار إليها بأرقام تسلسلية هي من أصل الكتاب، أما تلك المشار إليها بـ (\*). فهي من وضع المترجم].

الحوار مع الثقافة العربية، وعلى الرغم من معرفتي الناقصة بها،  
ليظل بتمتع لدى أهمية كبيرة»<sup>(1)</sup>.

يضعنا جاك دريدا هنا في صلب النقاشات القائمة حالياً حول  
قضايا الخصوصية والكونية والهوية والعلاقة بالآخر، وهي القضايا  
التي ركز عليها وعالجها في مؤلفاته الأخيرة<sup>(2)</sup>.

ولا يعني هذا التركيز انتزاعاً عن المسار الذي رسمه دريدا  
لنفسه منذ انطلاقته مغامراته الفكرية، ونقصد بذلك «استراتيجية  
التفكيك»، فهذه الاستراتيجية تروم قراءة الفكر الغربي قراءة شاملة  
وإعادة النظر في المفاهيم التي تأسس عليها خطاب ميتافيزيقي (مثل  
اللغوس، الحقيقة، الهوية، الأصل، الحضور... إلخ) ومساءلة  
الحقائق المرتبطة بها، والتي اكتسبت على مدى تاريخ هذا الفكر - من  
أفلاطون إلى هاته - ج. د: نعم وذات دلالة أيضاً، فنحن نلمس هنا  
وبسرعة، المشكلة التاريخية التي لمحنا إليها قبل قليل، فلماذا  
تجاوز الأغلبية الجديدة باتباع سياسة سبق أن واجهتها على مدى  
عشرين السنين، مستعملة لغة مختلفة بالكاد عنها؟ فعندما سعت  
القوى المدعومة للحكومات السابقة بالمدرسة وخارجها إلى وضع  
حدود أمام التعليم الفلسفى، فإنها لم تكن تروم فقط منع أو قمع نوع

---

(1) مجلة الكرمل، العدد 17، 1985. وقد أعيد نشر هذا الحوار ضمن مؤلف: جاك دريدا، *الكتابة والاختلاف*، ترجمة كاظم جهاد (الدار البيضاء: دار تربقال للنشر، 1988)، ص 47 - 56.

Jacques Derrida: *Politiques de l'amitié, suivi de, l'oreille de Heidegger* (2)  
(Paris: Galilée, 1994); *Le monolingisme de l'autre* (Paris: Galilée, 1996);  
*Le concept de 11 Septembre* (Paris: Galilée, 2003); *Le dialogue ininterrompu*  
(Paris: Galilée, 2003), et *La philosophie au risque de la promesse* (Paris: Bayard,  
2004).

من التسييس غير المراقب تماماً، وذلك عبر خطابات ونصوص أو تيمات سياسية مباشرة، بالمعنى الرمزي للكلمة، فقد لعب هذا القلق السياسي المباشر بلا ريب، دوره خصوصاً بعد أحداث 1968، وباستطاعتنا استحضار شواهد عديدة وخطيرة بهذا الشأن. لكن، كان هناك بالأساس، الإكراه القوي للسوق والإلزامات التقنية - الاقتصادية ولمفهوم أو ربما لأيديولوجيا أو بساطة لفلسفة التكيف الفوري مع المعطيات الاستعجالية الظاهرة للإنتاجية، ضمن التنافسية الوطنية والعالمية. (ستراوس - صبغة القداسة).

لذلك، يتبعن القيام بعمل تفكيري داخل سلسلة شاملة من التعارضات والتقابلات والتفرعات الثنائية، من قبيل: ((الحضور/ الغياب)، ((الداخل/ الخارج)، ((الشكل/ الجوهر)، ((العمق/ السطح)، ((العقلاني/ الحسي)، ((الأصل/ المشتق)، ((الطبيعي/ الثقافي)... إلخ.

تتموقع هذه الاستراتيجية إذن، في إطار سجال مع الفكر الميتافيزيقي الغربي ومع تاريخه، وهي عبارة عن نقد لمركز عرقي (ethnocentrisme) مدعم من طرف تمركزات أخرى، وهي: تمركز اللوغوس (العقل) (logocentrisme)، تمركز الصوت (phonocentrisme)، وتمرّكز القضيب (phallogentrisme)، وهو ما أكدّه دريدا، حينما اعتبر بأن تفكّيك هذه التمركزات (العقلية والقضيبية) هو تفكّيك للمبدأ الأنطو - ثيولوجي للميتافيزيقا، وللسؤال «لماذا؟»، ولكل الأسئلة المتعلقة باللحظة الأنطو - موسوعية<sup>(3)</sup>

---

Jacques Derrida, «Où commence et comment finit un corps enseignant,» (3)  
dans: Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie* (Paris: Galilée, 1990), p. 119.

وانظر ترجمة النص المذكور ضمن هذا الكتاب.

الحضور، لأن الإطار الذي انبنت عليه هذه الميتافيزيقا يحدد الوجود بوصفه حضوراً بكل ما تحمله هذه الكلمة من معانٍ، سواء اتخد اسم «الصورة» أو «الفكرة» (eidos) أو «الأصل» (arché) أو «الغاية» (telos) أو «الحقيقة» (aléthéia) ... إلخ.

لمواجهة ميتافيزيقا الحضور هذه، وتفاديًّا للوقوع في فخ التقابلات الثنائية، سيشرع دريدا في خلخلة نظامها والكشف عن تناقضاتها واقتراح بدائل أخرى، متمثلة في سلسلة من المفردات المزدوجة المعنى، مثل «الأثر» (trace)، الذي يشير في الوقت نفسه إلى أحاء الشيء وبقائه محفوظاً في باقي علاماته، و«الفارمكون» (pharmakon) الذي يعني السم والدواء، و«الإضافة» (supplément)، التي تنضاف من أجل تكملة أو سد نقص ... إلخ، وبذلك سيتم قلب النظام الهرمي الذي أقامته الميتافيزيقا الغربية رأساً على عقب، والانفتاح على الهوامش، والإنصات إلى فكر مغایر هو فكر الاختلاف، وسيتم بذلك الكشف عن الخلفيات الثانوية وراء البديهيات وال المسلمات التي اعتمد عليها الفكر الغربي في بناء أنساقه وفي بلورة مؤسساته المختلفة.

والآن، ما المقصود بالتفكير؟ وما مدى فعاليته؟ وما هي حدوده؟

<sup>(4)</sup> اعتبر دريدا في نص شهير بعنوان رسالة إلى صديق ياباني (*Lettre à un ami Japonais*)

---

Jacques Derrida, «*Lettre à un ami Japonais*,» dans: Jacques Derrida, (4) *Psyché: Inventions de l'autre* (Paris: Galilée, 1987), pp. 387-393.

انظر الترجمة العربية ضمن مؤلف: دريدا، الكتابة والاختلاف، ص 57 - 63.

ويتعين على الترجمة أن تأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار « فهو ليس تحليلًا، لأن تفكيك عناصر بنية ما على الخصوص، لا يعني الرجوع إلى العنصر البسيط ولا إلى أصل غير قابل للحل (...)، وهو ليس نقداً، لا بالمعنى العام ولا بالمعنى الكثي، فهيئة القرار أو الاختيار أو الحكم أو التحديد، (krinein) أو (krisis) تشكل إحدى «ال蒂مات» أو أحد «الموضوعات» الأساسية للفكك، شأنها في ذلك شأن جهاز النقد المتعالي نفسه (...)، وهو ليس منهجاً، ولا يمكن تحويله إلى منهج، خصوصاً إذا ما شددنا في هذه اللفظة على الدلالة الإجرائية أو التقنية»<sup>(5)</sup>.

لذلك، لا يمكن اختزال التفكيك في إجراءات منهجية أو مجموعة من القواعد القابلة للنقل، فلا وجود للفكك بأداة التعريف، بل هناك فقط حركات وإستراتيجيات وتأثيرات متنوعة، تختلف من سياق إلى آخر ومن وضعية إلى أخرى. يصعب - نتيجة ذلك - تحديد هذه المفردة، وبالتالي ترجمتها، لأن كل المفهومات التحديدية، والدلالات، والدلالات المعجممية، والتمفصلات النحوية، والترجمات خاضعة هي الأخرى للفكك (déconstruites)، أو قابلة لأن تُفكَّك (déconstructibles)، فسؤال التفكيك هو «من أقصاه إلى أقصاه سؤال الترجمة وسؤال لغة المفاهيم والمتن المفهومي للميتافيزيقا المسماة غربية»<sup>(6)</sup>.

وهنا يتبادر إلى الذهن السؤال التالي: بأي معنى نتحدث عن «تفكيك المؤسسة»، وما هي الدلالات التي تحملها هذه الكلمة الأخيرة ضمن الاستراتيجية الدريدية؟

(5) المصدر نفسه، ص 390.

(6) المصدر نفسه، ص 387.

لُشِّرْ على الفور إلى أن المؤسسة التي شغلت اهتمام دريدا أكثر من غيرها، هي مؤسسة البحث والتدريس، وهي تحيل على مفاهيم المسؤولية وبلاعه الحاجاج والصراع النظري والسياسي، أي أنها تحيل بشكل مباشر أو غير مباشر على المؤسسات الأخرى، السياسية والاجتماعية، ذلك أن المؤسسة - كما يؤكد دريدا<sup>(7)</sup> - لا تعني فقط الجدران أو البيانات الخارجية التي تحيط بنا، والتي تحمي وتضمن أو تحدّ من حرية العمل، بل هي «بنية تأويلنا» (*la structure de notre interpretation*). وإذا ما أردنا أن يكون هناك تأثير لما ندعوه بالتفكير، فيجب ألا نختزله في مجموعة من التقنيات الإجرائية والاستدلالية والمنهجية، التي تشغّل على أرشيفات أو ملفوظات تحت مظلة مؤسسة محددة، فالامر يتعلق باتخاذ موقف من البيانات السياسية والمؤسسية التي تشكّل وتنظم ممارستنا وكفاياتنا وإنجازاتنا.

في نص آخر، سيعبر دريدا بإيجاز عن الأطروحة نفسها قائلاً: «لا يجب أن ينحصر التفكير عند حدود المضمون المفاهيمي للبيداغوجيا الفلسفية، بل عليه أن يشمل كل المشهد الفلسفـي وكل معاييره وأشكالـه المؤسسـية، وهذا ما يجعل اشتغال هذه الأجهـزة ممكـناً»<sup>(8)</sup>. هذا يعني أن عملية التفكـير تستمد قيمتها ومشروعيتها عبر انخراطـها داخل مختلف السـيارات (بيداغوجـية، لسانـية، تارـيخـية، سيـاسـية... إلـخ)، ولن يكون تـفكـير المؤسـسة التعليمـية في هـذه الـحـالة سـوى مـقدمة لـتـفكـير أـشـمل يـهمـ المؤسـسـاتـ الأخرىـ.

سيتساءـل دريدـا في هـذا الإـطارـ: إلى أي حد يمكن للـحقـ في

---

(7) انظر النص المدرج ضمن مواد هذا الكتاب وعنوانه «عين الجامعة أو صراع الكلبات».

Derrida, «Où commence et comment finit un corps enseignant,» dans: (8)  
Derrida, *Du droit à la philosophie*, p. 117.

التعليم، كحق منصوص عليه في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أن يتضمن الحق في الفلسفة كحق كوني يتجاوز الاختلافات الوطنية والقومية والاجتماعية؟

إن الجواب يتمثل في كون الفلسفة، كمادة تخصصية (discipline)، تتوافر على الحقوق والحدود نفسها التي تتوافر عليها المواد الأخرى، وفي كونها قادرة على مسألة الأسس التي يستند إليها الخطاب القانوني، بما في ذلك الخطاب حول حقوق الإنسان، مما يؤهلها لكي تكون قابلة للتدريس وموضوع اهتمام على الصعيد الكوني<sup>(9)</sup>. وهكذا، سيسمح الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، بتكون ذوات قادرات على فهم فلسفته والاستفادة منه بغضون مواجهة كل أنواع الاستبداد<sup>(10)</sup>.

ويجب أن يتم تدبير هذا الحق في الفلسفة وحمايته انطلاقاً من جهاز قانوني وسياسي تشكل الديمقراطية أحسن نموذج له. وطبعاً، فإن تفعيل هذا الحق يتضمن قيام دولة الحق والقانون، الضامنة لحقوق المواطنين وكرامتهم. وهنا تبدو الاستفادة من التراث الكثني ضرورية، وذلك لسبعين على الأقل وهم:

1 - أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الخطاب الكثني والخطاب الذي انبت عليه الثورة الفرنسية، وأيضاً خطاب الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

2 - أن القضايا المتعلقة بتدريس الفلسفة التي شكلت موضوعاً لبعض العلوم الاجتماعية، كالسوسيولوجيا والبيداوجيا، والتي

---

(9) المصدر نفسه، ص 55-56.

(10) المصدر نفسه، ص 68.

ركزت أساساً على الخاصية المؤسساتية لهذا التعليم، ترتبط بما أثاره التراث الكثي في الموضوع<sup>(11)</sup>.

ويتساءل دريدا في ضوء ذلك: ما الذي يمكن أن نجنيه من خلال عودتنا إلى كُنْت؟ فيجيب على الفور بأن التحليلات الكُنْتية ليست فقط ضرورية ومهمة وذات قيمة كبيرة، ولكنها أيضاً تضمن الشرعية والمكانة الفلسفية لكل خطاب يستأنس بها<sup>(12)</sup>.

ولعل هذا ما يفسر حضور كُنْت في كل برامج الفلسفة بالثانوي والجامعة وضمن مواضيع التقويم في الامتحانات والمبارات الخاصة بمادة الفلسفة. إن هذا الحضور القوي في كل خطاب حول تعليم الفلسفة وحول الحق في هذا التعليم، يستمد مشروعيته من ثلاثة دعامات هي:

1 - كون خطاب كُنْت النبدي يقترح بيداغوجيا محددة، يمكن انطلاقاً منها بلوغ المبادئ الخالصة.

2 - كون الفلسفة الكُنْتية تبنيت وتبلورت كقول تعليمي، أي كقول يتضمن سلطة الحكم والتقويم ويقرر ما هو مشروع وواجب وحق.

3 - كون هذا القول قد تسلح بالنقد وبالدعامة الخطابية والمفاهيمية (rhétorico conceptuel) واستند إلى معمارية فكرية (architectonique) تسمح له بإنتاج أطروحة حول الحق والواجب والترنسيدنتالي والتجريبي والموضوعي والذاتي والظاهر والتومين ... إلخ<sup>(13)</sup>.

---

(11) المصدر نفسه، ص .72

(12) المصدر نفسه، ص .81

(13) المصدر نفسه، ص .87-84

وهذه المشروعية ذات أبعاد ثلاثة: حقوقية وسياسية وفلسفية، وسيكون الفيلسوف بهذا المقتضى هو من يتحدث عن ماهية الحق (Quid juris) كما هي مطروحة لدى الحقوقيين، وعن الحقيقة وتحدياتها الشيولوجية بالفلسفة، وعلاقة الدولة بالأفراد، وعلاقة الإلزام والضرورة بالحرية. ويتبين لنا بالخصوص، من خلال قراءتنا لنص صراع الكليات (*Le conflit des facultés*)، حيث يعتبر كنثت، ومن خلال تحديده لعلاقة كلية الحقوق بالفلسفة، بأن قول الحقيقة حول الحق، عبر مفهومات نظرية وتقريرية، منوط بالفيلسوف وليس بالحقوقي، ولذلك فإن الدولة مطالبة بمنع هذا الحق إلى شعبية الفلسفة. وبهذا المقتضى «إن كلية الفلسفة تُعتبر هي مكان المعرفة العقلية الخالصة، حيث تقال الحقيقة من دون رقيب ومن دون حضور هاجس المنفعة، إنها بمثابة فضاء يحضر فيه معنى الجامعية واستقلاليتها خارج كل تكوين مهني، ويحضر البناء المعماري للعقل، خارج كل تصور تقني»<sup>(14)</sup>.

ويلاحظ دريدا في هذا الإطار أن البنية الهندسية لمؤسسة تدريس الفلسفة والخطاب الكنثي ذات صلة وثيقة بمعمارية العقل الخالص، التي عرضها هذا الفيلسوف في نهاية مؤلفه *نقد العقل الخالص*<sup>(15)</sup> (*Critique de la raison pure*), إذ يبدو من المثير إبراز العلاقة القائمة بين معمارية العقل الخالص ومادة الفلسفة. وعلومن أن هذا الفصل من مؤلف كنثت أصبح مألفاً لدى تلامذة البكالوريا، لتضمّنه العبارة الشهيرة: «لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة بل يمكننا فقط

(14) المصدر نفسه، ص 494.

Immanuel Kant, *Critique de la raison pure*, 6ème édition (Paris: P.U.F., 2001).

تعلم الفلسفه (Nurphilosophieren lernen). غير أن السياق الذي وضع في هذه العبارة يبدو أكثر صعوبة:

- فمن جهة، هناك إقرار بأن ما يمكن تعلمه هو فعل الفلسفه، أما الفلسفه فيستحيل تعلمها، اللهم إلا إذا ما تم الأمر بطريقه تاريخية أي غير فلسفية.

- ومن جهة أخرى، يفترض أن الفيلسوف هو أستاذ (Lehrer) مشروع للعقل الخالص وليس فنان العقل (Kunstler). ولما كان هذا الأستاذ غير موجود فعلياً، فإن تعلم الفلسفه فلسفياً يعتبر غير ممكن، بحيث يظل الأمر مقتضاً على تعلم الفلسفه كما أسلفنا القول<sup>(16)</sup>.

هكذا، تطرح مسألة الديداكتيكا كمسألة تهم خصوصية المادة، في ارتباط مع قضية شمولية وكونية هي معيارية العقل. وعبر هذه العملية، سيقال عن المعرفه إنها عقلية حينما تنطلق من المبادئ الشمولية (Cognitio ex dati)، وهو ما يفسر عبارة كثت «لا يمكن تعلم الفلسفه إلا بشكل تاريخي، أما بخصوص العقل، فلا يمكن على أكثر تقدير، سوى تعلم الفلسفه»<sup>(17)</sup>.

إذن، نحن لا نملك الفلسفه، لأن هذه الأخيرة مجرد فكرة لعلم ممكن وليس معطى موجوداً بالملموس (in concreto)، كما أن أستاذ العقل الخالص هو أستاذ الفلسفه وليس أستاذ الفلسفه.

إن الفلسفه تقاس بنموذج للفيلسوف لا يجد تجسيده في الفرد العيني. وهذا النموذج يقابل المفهوم الكوني للفلسفه (conceptus).

(16) المصدر نفسه، ص 558-568.

(17) لمزيد من المعلومات انظر: عز الدين الخطابي، مسارات الدرس الفلسفه بالمغرب (الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2002)، ص 37-43.

ويحدّثنا النسقيّة وفي دقتها المنطقية<sup>(18)</sup>.  
وهو المقصود به نسق المعرفة كعلم قائم في

وهو المقصود به نسق المعرفة كعلم قائم في  
مشروع لهذا الأخير، ويهتم بالفلسفة كمعرفة بالغايات الأساسية للعقل  
البشري (téléologia rationis humanae)، على اعتبار أن العقل يشكل  
الماهية الأساسية للإنسان<sup>(19)</sup>.

تبرز هنا طبيعة العلاقة بين ما هو كوني وما هو فردي، وبين  
الفلسفة كمفهوم عالمي والفلسوف كمشروع كوني وبين فعل التفلسف  
كإمكانية فعلية يمكن أن تتم في فضاء مؤسساتي وأن تمارس من  
طرف الذوات المتفلسفة: مدرسين وطلبة وتلاميذ.

وبذلك، تكتسب ممارسة التفلسف دلالتها العميقـة والفعـالة:  
«فالفلسفة تتتجاوز مؤسساتها، ويجب عليها تحليل تاريخ وتأثيرات  
هذه المؤسسات. كما يتعمـن عليها أن تظل حرـة في كل لحظـة وألا  
تطـيع سـوى الحـقيقة وقوـة السـؤـال أو الفـكـر. ومن حقـها أن تتخـلى عن  
كل التـزـام مؤسـسـاتـيـ، لأنـ ماـ هوـ موجودـ خـارـجـ المؤسـسـةـ يـجـبـ أنـ  
يتـواـفـرـ علىـ مؤسـسـاتـهـ دونـ يـكـونـ مـلـكـاـ لـهــ، فـكـيفـ نـوـقـقـ بـيـنـ اـحـتـراـمـ  
الـعـتـبةـ المؤـسـسـاتـيـ وـعـدـمـ اـحـتـراـمـهــ؟ـ»<sup>(20)</sup>.  
تلك هي المسـأـلةـ!

د. عز الدين الخطابي

---

Kant, *Critique de la raison pure*, p. 561.

(18)

Derrida, *Du droit à la philosophie*, pp. 368-369.

(19)

Jacques Derrida, «Les antinomies de la discipline philosophique,» dans: (20)  
Derrida, *Du droit à la philosophie*, p. 519,

انظر ترجمة النص المذكور ضمن هذا الكتاب.



## مقدمة

### امتياز

### (عنوان تبريري وملحوظات تمهدية)

إهداء إلى جان لوك نانسي

إن كلمات من قبيل «عنوان»، «فصل»، «بداية فصل»، «رأس قائمة»، «استهلال»، «حرف كبير» تفيد بأن أسلمة العنوان هي دوماً أسلمة السلطة والاحتياط والحق والحق المحفوظ والتراكم أو الهيمنة. على سبيل المثال: إن عنوان *عن الحق في الفلسفة*<sup>(1)</sup> يحتفظ بعدد

(1) عن الحق في الفلسفة هو في الأصل عنوان حلقة دراسية كنت قد أشرفت عليها ابتداء من شهر كانون الثاني / يناير 1984، في إطار وضعية مؤسالية جد متغيرة، فعند بداية السنة الجامعية، كنت أراوح في مكانى كأستاذ مساعد منذ عشرين سنة بالمدرسة العليا للأساتذة. وقد نظمت الحلقة الدراسية بفضاء هذه المؤسسة تحت رعايتها وأيضاً تحت رعاية المعهد (الكونكليج) الدولي للفلسفة الذي سبق أن أستطع مع زملاء آخرين في 10 تشرين الأول / أكتوبر 1983 وعيت مديرأله. وكانت أعلم بأنني سأغادر المدرسة العليا للأساتذة وسأتحق بمعهد الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية، حيث انتخبت أيضاً مديرأ للدراسات (وتحديداً، مديرأ لدراسات المعلقة بالمؤسسات الفلسفية). طبعاً، فإني لم أهرب مواد هذه الحلقة للنشر بعد، لكنني سأذكر بمحاجتها الرئيسية خلال هذا التقديم. ولأنني احتفظت بالعنوان، وبما أن هذا العنوان يحدد أفق الكتاب برمته، فإني أستسمحكم في إعادة

كبير من المعاني الممكنة، حيث يجمعها داخل ثناياه ليستثمرها بشكل أفضل. يتعين إذن البدء بتعريف هذه المعاني واستخدامها أو بسطها، لكنبقاء صيغة عن الحق في الفلسفة مثبتة هنا يرجع إلى

= عرض الورقة الوصفية للحلقة كما تم نشرها من طرف المعهد الدولي للفلسفة والتي جاءت على الشكل التالي: «عن الحق في الفلسفة، هو موضوع متصل بالتجهيز والتدريس والتأسيس». إن سؤال التوجه الأكثر افتتاحاً، سبقاط مع سؤال التأسيس أو المؤسسة وتحديداً المؤسسة الفلسفية (مدرسة، مادة تخصصية مهنية... إلخ)، فهل هناك إمكانية لقيام مثل هذه المؤسسة؟ ومن أجل من؟ ومن طرف من؟ وكيف؟ ومن هو صاحب القرار هنا؟ ومن الذي يمكنه الشرعية؟ من الذي يفرض تقييماته؟ وضمن أي شروط تاريخية واجتماعية وسياسية وتقنية؟ هكذا، ستتم مسالة تشكيل الحدود بين داخل وخارج النص المسمى «فلسفياً» وأساليبه في الشرعنة والتأسيس، وذلك في ما وراء الاختيار بين إشكاليات «داخلية» أو «خارجية». كما سيتم استحضار بعض مكتسبات سوسيلوجيا المعرفة أو الفافة وتاريخ العلوم والمؤسسات البياداغوجية والأبحاث في العلوم السياسية في ما سنشرع وراء إبستيمولوجيا هذه المعرفة، في موضعه مهنتها (professionnalisation) وتحولها إلى مواد تخصصية (disciplines) وجيناليوجيا مفاهيمها الإجرائية (مثل «الموضوعة»، «الشرعنة»، «السلطة الرمزية»... إلخ) وتاريخ أولياتها والتأثير الناتج عن انتهاها المؤسسي.

في هذا الفضاء العام جداً، سيبرز مساران متناقضان، تحت عنوان عن الحق في الفلسفة وهما :

1 - دراسة الخطاب القانوني الذي يشكل مرتكز المؤسسات الفلسفية، دون أن يكون في الواجهة. والسؤال المطروح في هذا الإطار هو كالتالي : ما هي علاقات هذا الخطاب بالحقول التاريخية والاجتماعية أو السياسية وبـ«بنيات الدولة الحديثة»؟

2 - دراسة شروط النهاية إلى الفلسفة والخطاب والتدريس والبحث والنشر وـ«المشروعية» الفلسفية، فمن الذي يتوافر على الحق في الفلسفة؟ ومن الذي يمتلك سلطتها وبمحض بامتيازاتها؟ وما هو الشيء الذي يجد في الواقع من التزعة الكونية (universalisme) للفلسفة؟ وكيف نظر بإمكانية تقبل فكر أو ملفوظ باعتبارهما «فلسفيين»؟

وعلى الرغم من كون شبكة هذه الأسئلة لا تميز عن الفلسفة ذاتها (هذا إذا ما اعتبرنا بأن مثل هذه الفلسفة موجودة وبأنها تطمح إلى الوحدة)، فإنه من الممكن مع ذلك أن ندرس ضمن سياقات محددة كلاً من كيفيات تحديد ما هو «فلسفي» والتقييمات الناجمة عن هذا التحديد والأنمط والطرق المخصوصة لممارسة الفلسفة، مثل عدد (dispositif) التدريس والبحث حيث نوع الفلسفة كمادة تخصصية، رئيسية أو ثانوية، ومثل الأوساط الخارجية عن المدرسة والجامعة وـ«الدعامات» الشفوية والكتبية أو غير الكتبية.

= إن مسألة «الدعامة» (كلام، كتاب، مجلة، صحيفة، إذاعة، تلفزة، سينما) ليست

كونها صيغة عنوان، بمعنى أنها تستمد سلطتها وقوتها ونفوذها وأمتيازها من قدرتها على عدم الإفصاح عن مكنوناتها بواسطة الكلمات.

وبالفعل، فإن امتيازها المتمثل في تشبثها بوحدتها وبموقعها يرجع إلى قدرتها على السكوت، مع الإيمان - افتراضًا - بأن لديها الكثير مما تقوله. ويحظى هذا الامتياز دوماً بضمانات ناجمة عن اتفاقات تنظم استخدام العناوين والألقاب داخل مجتمعنا، سواء تعلق الأمر بعناوين الكتب أو بالألقاب الاجتماعية. وفي ما يتعلق بالأعمال، فإن الاختيار الحر والفضيلة المميزة لكل عنوان هما بمثابة امتياز مشروع وسمح به إن صح القول، فنحن نتلقى لقب دكتور، لكننا نختار مبدئياً بحرية عنوان خطاب أو كتاب يحمل توقيعنا. وحالما نكون جملة من الكلمات التي يتالف منها عنوان عن الحق في الفلسفة، ونطّر ونستمر أو نخفّف من الالتباسات، حتى تبدأ سلطة العنوان في التحلل جراء ذلك، وتتبثق المناقشة والديمقراطية، وبمعنى ما الفلسفة، فإلى أي مدى يمكن أن تصل هذه الحركة؟ ذلك أن الفلسفة حسب فرضيتي تثبت بالامتياز المعروض من طرفها، فهي تصرح بما تحتفظ به، وأقصد بذلك الامتياز الأخير أو الأولي

---

= مسألة تقنية أو شكلية خالصة، فهي تتعلق أيضاً بالمضمون وبالنشأة وبطريق التكوين أو تلقي الموضوعات والملفوظات والمتون الفلسفية، فهل تخيل هذه الأمور على الشيء نفسه، حينما لا تكون معطاة وغير خاضعة للهيمنة وللتراكم وحينما لا تقدم على شكل أرشيفات كتبية داخل مؤسسات مختصة ومن طرف ذوات أو جماعات من «الحراس» الحاصلين على الترخيص أو الذين يفترض أنهم مؤهلون؟

إننا سننطلق من علامات كثيرة عن التحولات الطارئة منذ القرن التاسع عشر على الأقل والتي تتدوّي بتوترة متسرعة خلال العقود الأخيرين. وسيكون الخطيب الناظم لهذه المقاربة التمهيدية، هو المعهد الدولي للفلسفة، فهل يتعلق الأمر «بمؤسسة فلسفية» جديدة؟ ذلك ما ستعرف عليه من خلال التأويلاções العديدة والمكنته لأصله ولشروط إمكاناته ولوجهته.

الذي يعرض امتيازه الخاص أمام التهديد أو العرض، وأحياناً أمام تهديد العرض.

لنقم الآن بصياغة بعض الجمل كمثلة، فإذا ما تساءلت مثلاً، وهذا هو المعنى الأول لعنواني المقترن: «كيف نمر من الحق إلى الفلسفة؟»، فإنني سأكون بذلك قد انخرطت في إشكالية معينة، وسيتعلق الأمر - على سبيل المثال - بالعلاقات التي تسمح بالانتقال من الفكر والمادة التخصصية والممارسة القانونية إلى الفلسفة وإلى الأسئلة ذات الماهية القانونية (quid juris) التي تعتمد بداخلها، وبتحديد أدق: سيتعلق الأمر بعلاقة البنيات القانونية المدعمة بشكل ضمني أو صريح للمؤسسات الفلسفية (تعليناً أو بحثاً) بالفلسفة ذاتها، هذا إذا اعتبرنا هذه الأخيرة موجودة خارج أو قبل أو وراء المؤسسة. في معنى أول، يعلن عنوان عن الحق في الفلسفة عن برنامج وإشكالية وعقد، حيث ستعالج العلاقات القائمة بين الحق والفلسفة. ويتضمن كل عقد - بهذا المقتضى - مسألة الحق، وسيكون كل عنوان عقداً. وفي الحالة الفريدة للفلسفة، سيفتح هذا العقد على أكثر من مفارقة، وتلك هي موضوعتنا بامتياز، أو الامتياز كموضوعة بالنسبة إلينا.

والملاحظ ضمن عبارة عن الحق في الفلسفة (*Du droit à la philosophie*)، أن حرف «في» يحمل في طياته كل التحديدات الدلالية، حيث يتارجح المعنى هنا بين مختلف القيم التي يحملها هذا الحرف. وبالفعل، فقد أشرنا إلى أن العلاقة بين الحق والفلسفة هي علاقة تمفصل (articulation) بشكل عام، تمفصل بين مجالين وحقلين وبنيتين أو ترتيبتين مؤسسيتين. لكن، يمكن لجملة أخرى أن تعلن عن برنامج آخر وعن إشكالية أخرى، اعتماداً على التحديد الدلالي نفسه لحرف «في» (à) والقيمة نفسها التي تحملها «العلاقة بـ»

(rappot à). ويمكننا بهذا الصدد الإشارة إلى أن تحليل هذه المسائل (الحق المؤسسي والمؤسسات الفلسفية للبحث والتدرис) يستدعي التحاور مع الفلاسفة عن الحق، وعن الحق في الفلسفة، ويتعين التذكير بأسئلة الحق وبالقارة الشاسعة للإشكالية القانونية التي لا يتحدث عنها الفلاسفة - خصوصاً في فرنسا - إلا نادراً. وعلى الرغم، ولربما بسبب أن الحق يتحدث من خلالهم، يجب الحديث عن الحق في الفلسفة، والتحاور مع فلسفة الحق، والاتخاطب مع الفلسفة والفلسفه حول سؤال الحق الشاسع والخاص. إن حرف «في» يتحدث أيضاً عن تمفصل آخر ويحمل معنى معايراً، هو معنى الخطاب المتمفصل داخل العنوان وداخل الكلمة الموجهة أو المرسلة، لذلك يتعين الحديث عن الحق في الفلسفة.

لكن هذا النمط التمفصلي لا يستند العلاقة بالحق في الفلسفة، لأن بإمكان المركب اللغوي (syntagme) «عن الحق في» (Du droit à، أن يعني شيئاً آخر، وأن ينفتح على منفذ دلالي آخر، فنحو قول «لدينا الحق في» (à avoir droit)، للإشارة إلى المنفذ الذي يضمنه القانون وإلى الحق في المرور وحرية المرور (Shibboleth) والترخيص بالدخول، فمن له الحق في الفلسفة حالياً بمجتمعنا؟ ولأي فلسفة؟ وضمن أي فضاء خصوصي أو عمومي؟ وفي أي أمكنة للتدرис والبحث والنشر القراءة والنقاش؟ وعبر أي هيئات وشبكات إعلامية؟ فالتتوفر على «الحق في الفلسفة» معناه التمكّن من النفاذ المشروع أو الشرعي إلى شيء تظل هويته وتفرده وعموميتها إشكالية، مثل الفلسفة ذاتها، فمن الذي يطمح بشكل مشروع إلى الفلسفة؟ ومن الذي يفك ويقول ويناقش ويتعلم ويدرس ويبيّن ويعرض أو يتمثل الفلسفة؟

إن هذه القيمة الثانية لحرف «في» (حيث لم تعد العلاقة تمفصلاً، بل أصبحت عنواناً)، تبيّن أمامنا إمكانية أخرى:

- 1 - ما هي العلاقة بالحق في الفلسفة؟
- 2 - يجب الحديث عن الحق في الفلسفة وبالتالي الحديث مع الفلسفة.
- 3 - فمن الذي يتوافر على الفلسفة وضمن أي شروط يكون هذا الحق؟

إذا ما حاولنا الآن، الإحاطة بالمركب اللغوي «الحق في الفلسفة»، وهو ما يسمح بجعل الكلمة حق اسماً وظرفاً في الوقت نفسه، فإننا سنتنبع أو سنتعرف على فضاء عبارة أخرى، وبالتالي على نظام آخر من الأسئلة، فهل من الممكن التوجه رأساً نحو الفلسفة؟ هل يمكن التوجه نحوها تواً و مباشرة ومن دون مواربة؟

إن هذه الإمكانية وهذه السلطة تضمنان الفورية، أي الخاصية الطبيعية والكونية للممارسة الفلسفية، فماذا يعني كل هذا؟ وهل من الممكن، كما يعتقد البعض، التفلسف رأساً و مباشرة وفوراً؟<sup>(2)</sup>، بل دون توسط الآخر أو اللغة كيما كانت نوعيتها؟ وبوضاعنا لعبارة «الحق في الفلسفة» بين مزدوجين، حيث أصبح لفظ «الحق» ظرفياً، سنكون قد افتحنا على عمق جملة رابعة أو صنف رابع من الجمل، وعلى عنوان إشكالية أخرى تغنى الجمل التي تعرّفنا عليها من قبل، وتجعل تحديدها متعدد الجوانب.

إن البعض يستعجل البلوغ مباشرة إلى الأشياء ذاتها، والتوصل من دون انتظار وعلى الفور إلى المضمون الحقيقي للمشاكل العاجلة

(2) إننا نعلم الدور الذي تلعبه قيم مثل: استقامة، خط مستقيم، طريق مستقيم- مثلها مثل المعيار أو القاعدة - ضمن المنهج الأكسيومي للعديد من الميتودولوجيات وخصوصاً ضمن ميتودولوجيا ديكارت. انظر بهذا الصدد: Jacques Derrida, «La langue et le discours de la méthode,» *Recherches sur la philosophie et le langage: Cahier du Groupe de recherches sur la philosophie et le langage, Université des sciences sociales de Grenoble 2*, no. 3, 1983.

والخطيرة التي تواجه الجميع . . . إلخ ، وسيعتبر هؤلاء أن التحليل الذي يبسط هذه الدلالات والعبارات الممكنة هو لعب وتصنع ، وأيضاً شكلي ، بل وعديم الفائدة ، ولسان حالهم يقول : لماذا هذه البطء وهذه المجاملة ؟ وما الداعي إلى تتبع هذه المراحل اللغوية ؟ لماذا لا يتم الحديث مباشرة عن القضايا الحقيقة ؟ لماذا لا يتم الاتجاه تواً صوب الأشياء ذاتها ؟ طبعاً ، يمكن للمرء أن يساطر هذه الفتنة استعمالها ، لكنه سيدرك مع ذلك ، كما هو الشأن بالنسبة إلى ، بأننا لا نستفيد شيئاً من هذه العجلة والفورية ، وبأن لهذه الخدعة تاريخاً ومصالح وبنية نقدية ضعيفة ، من الأفضل التعرف عليها أولاً عبر فسحة الإحاطة والتحليل ، لأن الأمر يتعلق بحق ما في الفلسفة .

ويجب أن يكون تحليل القيم الكامنة أو التي تفعل فعلها داخل صيغة «الحق في الفلسفة» ، عبارة عن تمرين في اليقظة ، ولا يمكنه «اللعب» إلا بالقدر الذي تكون فيه مسألة «اللعب» هنا من أكثر المسائل جدية . ويرجع ذلك إلى سببين على الأقل : يتعلق أولهما بمسألة العنوان ويتعلق الثاني بمسألة اللغة .

## 1 - «الحق في أن . . .» و«الحق في . . .»: المقتضى المؤسساتي

أن يكون للمرء «الحق في أن» (droit de) و«الحق في» (droit في) ة معناه أن يكون مكلفاً ومتوفراً على مبرر لقول هذا شيء أو ذاك وفعله ، فاللقب يخول ويمنح الشرعية والقيمة ويجتمع . وينطبق هذا الأمر على شيء لم يعد مجرد شيء ، أو على شخص أصبح «ذا قيمة» . بخصوص الشيء الذي لم يعد مجرد شيء ، هناك عنوان «الخطاب» أو «العمل» ، أو عنوان «الخطاب كعمل» ، أو عنوان «المؤسسة» التي هي في الآن نفسه خطاب وعمل ، مادامت تتوافر على تاريخ يجعلها منفلتاً من قبضة النظام المسمى طبيعياً وخاضعة وبالتالي لفعل اللغة .

إن العنوان هو اسم العمل، بكل ما تحمله هذه الكلمة من معانٍ (عمل فني، عمل سياسي، مؤسسة)<sup>(3)</sup>، فهو يجمع العمل عبر تسميته ويسمح إثر ذلك بإقرار حقه في الوجود والاعتراف بشرعنته أو شرعنته: وما يهم العمل (هذا «الشيء» الذي ليس شيئاً ولا ينتمي إلى الطبيعة بالمعنى الحديث للكلمة)، ينطبق أيضاً على الشخص وعلى لقبه الذي يخوله قول و فعل «أشياء» بواسطة الكلمات. لكن اللقب الممنوح (أو المرفوض)، يفترض دوماً - وهذه بمثابة حلقة مفرغة - عنوان عمل أي مؤسسة تُعتبر هي الوحيدة المخولة للقيام بذلك. وعليه، فإن المؤسسة (المتمثلة في لقب هيئة مخولة لتوزيع الألقاب) هي وحدها التي يمكنها أن تمنع لشخص ما لقبه. ويمكن أن تتجسد هذه المؤسسة عبر أشخاص، بل وعبر شخص واحد، لكن هذا الأمر يستدعي ضمانة المؤسسة أو الدستور.

إن منح لقب ما لشخص (أو رفظه) من طرف هيئة مؤسساتية، يعني أن حراسة الألقاب وضمانتها تعودان إلى من يملك اللقب مسبقاً كمؤسسة. ولا يمكن لمصادر السلطة الواهبة للألقاب والعناوين، أن تتمظهر باعتبارها كذلك، فقانون بنيتها - أو بنية قانونها - يقتضي زوالها. وهذه ليست مجرد حلقة مفرغة، لأن فكرة هذه الحلقة، تفرض على الأقل، إعادة صياغة الأسئلة الكبرى «المصنفة» ضمن العناوين الكلاسيكية «للإبعاد» و«القمع» و«التضييق».

(3) لقد عالجت مراراً قانون العنوان هذا، خصوصاً في فضاء الأعمال الأدبية. وأحيل بهذا الصدد على: Jacques Derrida, «Devant la loi,» 1982, dans: Jacques Derrida [et al.], *La faculté de juger* (Paris: Editions de Minuit, 1985), ainsi qu'à «survivre,» 1977; «Titre à préciser,» et «La loi du genre,» 1979, dans: Jacques Derrida, *Parages* (Paris: Galilée, 1986).

وستحاول النصوص التي تم جمعها بين طيات هذا الكتاب أن تأخذ بعين الاعتبار هذا المعنى المشترك والمفارق<sup>(4)</sup>. ومثل هذا المعنى المشترك، يطال أيضاً بنية المؤسسة كوثيقة (وهو ما يدعوه المؤرخون بالتاريخ، لا أقل ولا أكثر)، فالمؤسسة تحافظ على ذاكرتها بكل تأكيد، لأنها موجودة لهذا الغرض. وهي تحول الأسماء والألقاب التي منحتها أو تلقتها إلى آثار.

لكن يمكن أن يحدث لها، رغم أنها أمر آخر يؤثر في بنية فضائها، ففي البداية، يمكنها أن تنسى من انتقتم بنفسها، ونحن نعلم بأنها تفتقد أسماءهم أحياناً، داخل أعماق يصعب بلوغها. ومما لا شك فيه، أن الانتقائية تعني الخاصية النهائية للذاكرة المؤسساتية.

ومع ذلك، توجد المفارقة في جهة أخرى، وإن كانت هي نفسها نتاجاً لخاصية نهائية أساسية، فالمؤسسة مطالبة أحياناً بالاحتفاظ بذكرى من تُفضِّله وتحاول نسيانه بشكل انتقائي. وهكذا، ستكون مساحة أرشيف المؤسسة موسومة بما تركته بالخارج وأقصته أو لم تتحمله، فهي تتخذ الصورة المعكوسة للإبعاد، وترتسم من خلال ما يهددها أو ما تشعر به كتهديد. ولكي تتمثل مع ذاتها وتكون هي اسمها، يجب عليها أن تعامل مع خصمها دون أحکام

---

(4) وهو ما تم طرحه بشكل مباشر ضمن هذا الكتاب في: «عين الجامعة أو صراع الكليات»، ص 435 و«أبدأ العلية وفكرة الجامعة»، ص 503.

وقد تم تحليل نفس البنية لكن ضمن: Jacques Derrida, *Otobiographies: L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre* (Paris: Editions Galilée, 1984), chap. 1: «Déclarations d'indépendance».

مبقة، إن صح القول. يجب عليها أن تحمل ملامحه وأن تتحمل اسمه كعلامة سلبية.

ومن الممكن أن يتحول المقضي الذي نقشت ملامحه بعمق في باطن الوثيقة وانطبعت فوق الدعامة أو المساحة المؤسساتية، إلى لوحة حاملة لذاكرة الهيئة المؤسساتية. وينطبق ذلك على العنف المؤسس للدولة وعلى الأوطان والشعوب المعرضة للقمع أو للإبادة، وإن كانت العملية لا تتم دفعه واحدة، بل تستمر بالضرورة أو تتكرر وفق حركات أو إيقاعات متعددة. لكنه ينطبق بشكل أبسط ظاهرياً على المؤسسات الأكاديمية وخاصة الفلسفية.

وفضلاً عن ذلك، فإن النموذج الأكاديمي يقتضي من الناحية البنوية، وجود النموذج السياسي للدولة. وحتى نظل خارج فرنسا، ونشتهد بأحداث ماضية، نشير إلى أن جامعة فرانكفورت كانت هي المؤسسة التي رفضت منح فالتر بنiamين (Walter Benjamin) لقب دكتور. أكيد أنها منحت ألقاباً تشير الذاكرة والاهتمام والإعجاب، لكننا إذا كنا نتذكر هذا الحدث، إضافة إلى بعض الإقصاءات الأخرى الصادرة عن المؤسسة نفسها، فإن الفضل في ذلك يرجع إلى ملاحظة وردت ضمن الأعمال الكاملة لبنيامين، فهل كنا سنعرف اسم هانز كورنيليوس (Hans Cornelius) لو لم ت تعرض ملاحظة الناشرين لهذه الأعمال في آخر مجلد، لهذا الحدث الفريد على عدة مستويات، والمتمثل في رفض «أصل الدراما الباروكية (Baroque) الألمانية»، كأطروحة لنيل درجة الدكتوراه؟<sup>(5)</sup>.

---

(5) بخصوص اجتماع مجلس الكلية بتاريخ 13 تموز / يوليو 1925، سجلت بدقير المداولات، وتحديداً بالنقطة السادسة، الملاحظة التالية: دكتوراه الدولة لبنيامين. بناء على تقرير الأستاذ كورنيليوس (Cornélius)، قررت الكلية مطالبة الدكتور بنiamin بسحب أطروحته لنيل درجة الدكتوراه. وفضلاً عن ذلك، فقد قررت الكلية عدم السماح للدكتور =

وكل إصدار، فإن تعليماً ما (حلقة دراسية حول مسألة الحق في الفلسفة مثلاً) بإمكانه، وأكاد أقول يجب عليه، القيام بالاستشكال، أي بإبراز حدوده وشروطه الخاصة كي تكون واضحة، ولكي يجعل منها تيمة للبحث، فبأي صفة وبأي حق نحن مجتمعون هنا؟ فمن أجل الإقرار بأن مقدمات النقاش غير متوفرة أم لأننا غير قادرین على التفahم حول معنى وألفاظ مثل هذا الإقرار؟ بأي صفة وبأي حق نوجد هنا، أنا وأنتم، أنا المتكلّم أو المحفظ بالكلام، دون أن أطلب الترخيص ظاهرياً؟ وهذا ما يبدو في الظاهر على الأقل، لأننا نعلم بأن عملية ترخيص طويلة ومعقدة (التمست ضمنياً من مجموعة هيئات أكاديمية وإعلامية وهيئات للنشر... إلخ تنsec في ما بينها بهذا القدر أو ذاك)، قد سبقت هذا العمل بشكل غير عادي تقريباً.

وليس هناك ما يؤكد لنا بأن هذا الفضاء (حلقة البحث، مقدمة، أو كتاب) وهذا المكان الذي حدث فيه هذا الفعل، ينتمي إلى الفلسفة، وهو مؤهل لحمل هذا اللقب. وكما هو معلن في العنوان، فإن بإمكان القضية المعالجة أن تتعلق بما هو أبعد أو أقرب إلى الفلسفة التي يتعين علينا الآن، ومن حيث المبدأ، لا نحدد معناها.

**فهل ينتمي السؤال «ما هي الفلسفة؟» إلى الفلسفة؟**

---

= بنجامين بالحصول على لقب دكتور في حالة ما إذا لم يأخذ هذا التبيه بعين الاعتبار. نقلأ عن: Burkhardt Linder, «Habitationsakte Benjamin. Über ein akademisches Trauerspiel, und über ein Vorkapitel der Frankfurter Schule. (Horkheimer, Adorno)», *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, vol. 53 et 54 (1984), p. 156, and Walter Benjamin, *Ecrits autobiographiques*, Traduit de l'allemand par Christophe Jouanlanne et Jean-François Poirier (Paris: Bourgois, 1990), p. 377.

الجواب هو: نعم ولا. وهذا الجواب متناقض من الناحية الشكلية، لكنه ليس بالجواب الفارغ أو المتملص. لأن الانتماء إلى الفلسفة لا يعني الانتماء إلى شيء كلي (ملكية، دولة أو وطن، تعددية، سلسلة أو مجموعة أشياء، حقل معرفة، هيئة، مؤسسة، وإن كانت جميعها تشكل كليات مفتوحة)، فالرهانات والمسؤوليات الجسيمة تتوقف حالياً على ضرورة أو إمكانية هذه «نعم ولا»، وعلى الحد المتأرجح الذي يختارها أو يؤسسها، وعلى الفكر الفلسفي الذي تستدعيه على ما يبدو. وعندما يتعلق السؤال «ما هو؟» بموضوع العلم أو الفن، فإنه ينتمي في نظر الفلسفة إلى الفلسفة ذاتها، فهو ينتمي إليها عن حق، وهذا هو حق الفلسفة، لأنها هي الوحيدة التي تمتلكه، ولذلك كان بمثابة امتياز لديها. وستكون الفلسفة هي هذا الامتياز نفسه، لأنها لا تتلقاه بل تمنحه لنفسها، ونحن نجد في أقدم موضوعة فلسفية، فالسؤال «ما هي الفيزياء والسوسيولوجيا والأنثروبولوجيا والأدب أو الموسيقى؟» سيكون من طبيعة فلسفية، لكن هل سينطبق الشيء نفسه على السؤال: «ما هو الشيء الفلسفي؟» هنا سنجد أنفسنا أمام أكثر الأسئلة أو أقلها فلسفية، فهذا السؤال يتوزع على كل القرارات المؤسساتية، فمن الذي يدعى فيلسوفاً؟ ومن هو الفيلسوف؟ ومن له الحق في ادعاء انتمائه إلى الفلسفة؟ وكيف نتعرف حالياً على ملفوظ فلسطي بشكل عام؟ وما هي العلامة (وهل هي فعلاً علامة؟) التي نتعرف من خلالها على فكرة أو جملة أو تجربة أو عملية أو ديداكتيكا فلسفية؟ وما المقصود بـ «فلسفية»؟ وهل يمكننا الاتفاق بشأن موضوعها وموضع المكان الذي تشكلت فيه هذه الأسئلة واكتسبت شرعيتها؟ مما لا شك فيه أن هذه الأسئلة تتدخل مع الفلسفة ذاتها. لكن، ويسبب هذا الاضطراب الأساسي للهوية الفلسفية، فإنها لا تعتبر فلسفية بشكل تام، فقد تظل دون مستوى الفلسفة التي تسائلها،

وقد تذهب أبعد من الفلسفة التي لن تصبح في هذه الحالة هي وجهتها المقصودة.

ويمكن للسؤال الموجه إلى الفلسفة حول هويتها أن يتوافر على جواب متضمن لجانبين بارزين. طبعاً، هناك إمكانية لمقاربات أخرى، ونحن نعمل هنا على الانخراط فيها بشكل تمهيدى، لكن يبدو أن الجانبين اللذين هيمنا على مسار التقليد الفلسفى، قد اتخذنا صيغة تقابل بين الماهية (essence) والوظيفة (fonction)، فمن جهة الماهية ( وهي أيضاً ماهية التاريخ والأصل والحدث والمعنى وأصل الاشتقاء (etymon))، هناك محاولة للتفكير في الفلسفة باعتبارها كذلك، كما هي وكما يمكن أن تكون وكما صرمت أن تكون عليه، ومنذ بدايتها بالتحديد، انطلاقاً من الحدث الذي تأسس ضمن تجربة اللغة، أي منذ سؤال الوجود أو حقيقة الوجود. وهنا تتحدد بشكل موجز صورة «التفكير» الهайдغرى<sup>(6)</sup>.

ومن جهة الوظيفة، هناك محاولة لإدانة هذه التزعع التأصيلية (originarisme)، بالاعتماد على أسلوب اسمى (nominaliste) ظاهرياً، فهذه التزعع لن تفيدنا في معرفة الحقيقة النفعية للفلسفة، أي معرفة: ما تفعله، ما ينجز باسمها، ما الذي تستفيده من جراء ذلك، وما هو الموقف المتخذ منها، أو الموقف المتخذ ضمن أفعال الخطابات والنقاشات والتقييمات والممارسات الاجتماعية والسياسية وال المؤسساتية التي يتعمّن الإحاطة باختلافاتها وليس بالخطيط الجينيولوجي الذي يربطها بانبعاث منسي؟

---

(6) سأعالج هذه المسألة بشكل تحليلي موسع ضمن نص «أدن هайдغر» انظر : Jacques Derrida, *Politiques de l'amitié, suivi de, l'oreille de Heidegger* (Paris: Galilée, 1994), (*Philopolémologie, Geschlecht IV*),

ستظهر قريباً.

إن هذه النفعية الوظيفية هي بمثابة نموذج، ضمني على الأقل، بالنسبة إلى العديد من التساؤلات الحديثة حول الفلسفة، سواء صدرت عن فلاسفة أو سوسيولوجيين أو مؤرخين.

وفي ما وراء كل الاختلافات والتعارضات، وهي ليست بالهينة، فإن هذين الجانبيين المتعلقين بالفلسفة (ما هي؟ وماذا تفعل؟ وماذا يفعل بها أو معها؟) يستدعيان بعضهما بعضاً، سواء عند الابتداء أو عند الانتهاء.

يتعين على النفعية الاسمية إذن، أن تحدد لنفسها مسبقاً، قاعدة لإدراج عملياتها الخاصة والتعرف على موضوعاتها، لأن الأمر يتعلق في آخر المطاف بمفهوم للفلسفة، منتظم وفق اقتضاء معنى أو ماهية الوجود الذي يتم من خلاله التفكير في الكينونة الفلسفية للفلسفة. ومن جهتها، فإن الخطوة التأصيلية (وهي أيضاً خطوة هайдغر (Heidegger)، تفترض حدثاً وتسلسلاً متميزاً عن « فعل اللغة » الذي أصبح ممكناً، بفعل الشرط الاتفاقي أو شبه التعاقدى داخل لغة معينة. وبالتالي، يتعين على هذه الخطوة افتراض اللحظة الإنجازية (performatif) للوظيفة الاجتماعية والمؤسسية، وإن كنا سنمنح هذه « الأشياء » أسماء أكثر ملاءمة بعد تجربة « التفكيك ». وإذا ما أردنا ابتكار أو ترتيب نمط آخر من المسائلة قدر الإمكان، فإنه يتعين البدء بهم وصياغة ضرورة، إن لم نقل حتمية، هذا الاقتضاء المشترك، ولهذا اخترنا هذه الطريق: فكل النقاشات المثارة في هذا الكتاب تؤكد ذلك، سواء تعلق الأمر بالمقترنات الافتتاحية لمجموعة (GREPH) للأبحاث في الفلسفة (Groupe de recherche en épistémologie politique et historique) العامة للفلسفة، أو بتأسيس المعهد (الكوليج) الدولي للفلسفة، أو بتقرير لجنة الفلسفة والإبستيمولوجيا، فأنا أنحني في كل مرة بقوه

ومن دون لبس في الصراعات الهدافة إلى ضمان وتطوير ما ندعوه في الغالب، «الخصوصية» المهددة للمادة الفلسفية، ومواجهتها عملية تشتيتها، إن لم نقل تذويبها، داخل تدريس العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، وداخل تدريس اللغات والآداب أيضاً، كما الشأن في فرنسا.

ويجب في الوقت نفسه تذكير أولئك الذين يريدون استعمال هذه الحجة لغاية دفاعية، ومحافظة ودوغماوية أحياناً، بل وذات صبغة مهنية، بأن هذه الخصوصية تظل مفارقة في حد ذاتها، فتجربتها هي أيضاً تجربة مأزق (aporie) يتم من خلاله إعادة ابتكار مستمرة لمسار غير مضمون، ذلك أن الأمر لا يتعلّق فقط بخصوصية مادة من بين مواد أخرى (وإن كان من اللازم التذكير بهذا أيضاً)، مادة توافر على مجال موضوعاتي ومخزون قواعدها القابلة للنقل.

وإذا ما كانت الفلسفة مطالبة بالانفتاح على كل التداخلات بين المواد دون أن تفقد هويتها، فلأنها لا تخضع كمادة من بين المواد، للتعاملات الهدافة والمنتظمة بين معارف ذات حدود مضبوطة أو مساحة موضوعات قابلة للتعيين. وما ندعوه بالتفكير (déconstruction) هو أيضاً عرض لهذه الهوية المؤسساتية للمادة الفلسفية، فما هو غير قابل للاختزال ضمنها يجب أن يعرض باعتباره كذلك، أي يجب إبانته والاحتفاظ به والمطالبة به داخل ما يفتحه وينزع ملكيته، في اللحظة التي تبتعد فيها ملكية الخصوصية عن ذاتها لتعود إليها عبر أبسط الأسئلة المتعلقة بهذه الذات.

إن الفلسفة والهوية الفلسفية، بما أيضاً اسمان لتجربة تعرض نفسها داخل المماثلة عموماً، أي تشرع في الرحيل، فهي تقع في مكان لم تحدث فيه، هناك حيث المكان غير طبيعي وليس أصلياً ولا معطى، فأسئلة العنوان والحق كانت تتوفر دوماً على بعد هندسي

(طوبولوجي)، ولا يمكن لأي مؤسسة أن تستغني عن المكان الرمزي للشرعنة، حتى ولو كان تعينها ذو التحديد المتعدد الجوانب (surdéterminé) قائماً داخل تقاطع المعطيات الإمبريقية والرمزية والفيزيائية والجغرافية والمثالية وداخل فضاء منسجم أو متناقض.

فمن الممكن تنظيم حلقة دراسية (وفق شروط مادية لكن مع الحصول على ربح رمزي، يشكل رهاناً بالنسبة إلى التعاملات والتعاقدات)، داخل مؤسسة معينة، يديرها شخص لا ينتمي بالضرورة إلى هذه المؤسسة (وهو ما كان يقوم به جاك لakan Jacques Lacan) على سبيل المثال، بالمدرسة العليا للأستاذة على مدى سنوات عديدة)، أو شخص آخر، خريج سابق للمدرسة العليا للأستاذة، حيث يقدم درساً باسم مؤسسة عمومية أخرى، مثل معهد الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية، بل وباسم مؤسسة لا تتوافر على أي مكان مادي خاص بها، كما هو الشأن بالنسبة إلى المعهد (الكوليج) الدولي للفلسفة، الذي تأسس سنة 1983 واعتبر قانونياً بمثابة جمعية خصوصية (خاضعة لقانون 1901)، مستقلة في تسيير شؤونها وفي توجيهاتها، وإن كان مجلسها الإداري يتضمن قانونياً ممثلين عن أربع وزارات! وتستدعي خريطة هذه «الأمكانة» وصفاً دقيقاً، كما أن تداخل مساراتها يشجع حركة مفيدة للتفكير في تاريخية المؤسسات، وتحديداً المؤسسات الفلسفية. وإذا ما اعتبرنا هذه الأخيرة تاريخية بشكل تام، فإن ذلك يعني أن أصلها ومتانتها غير طبيعيين، وأن عمليات استقرارها تتطلب دوماً نسبية، مهددة ومؤقتة. وحالما تبدو قوية وصارمة دائمة أو صلبة، فإنها ستفضح هشاشة الأساس، لأن المؤسسة تتأسس انطلاقاً من قابلية التفكيك (déconstructibilité) النظرية والعلمية، وضدها أيضاً، فانتصابها يفضح هذا الأساس ويشير إليه كعرض ويزره ويخدعه أيضاً.

## 2 - الأفق والأساس، عرضان فلسفيان (المعهد الدولي للفلسفة نموذجاً)

لنأخذ مثال المعهد الدولي للفلسفة، ولنتوقف عند مسألة الألقاب، فالمعهد عبارة عن مؤسسة خاصة لكنها مدعاة حقاً وحقيقة ومرخص لها، بطريقة غير مباشرة، من طرف الدولة، التي شجعت على تأسيسها على الرغم من طموحها المعلن إلى الاستقلالية. ولا تتطلب بنية بهذا الشكل أي لقب للمساهمة في أبحاثها، سواء كان لقباً أكاديمياً أو تأهيلياً (habilitation) مؤسساتياً. وهذه الوضعية ليست فريدة، فهي موجودة بمؤسسات فرنسية أخرى (مثل الكوليج دو فرانس (معهد فرنسا) أو المدرسة التطبيقية للدراسات العليا)، تأسست لكي تنسح في المجال أمام أبحاث و المعارف وأشخاص، عملت المعيارية (critériologie) وسلطة الألقاب وإجراءات الشرعنة القائمة (خصوصاً بالجامعة) على مراقبتهم وتهميشهم أو تجاهلهم ببساطة.

أكيد أن فرادة المعهد الدولي للفلسفة (Ciph) ترجع إلى ميزتين على الأقل، وهما: خاصيته الدولية والقانونية المعلنة وغياب كراسٍ أو مناسب قارة، ومع ذلك، فإن عدم المطالبة بلقب أكاديمي مقتن ومحدد، لا يعني الاستغناء عنه ولا عن اللقب الأكاديمي عموماً، فمنطق اللقب والشرعنة أو التأهيل يتبع قواعد تميزية يصعب التعرف عليها. ومن المحتمل ألا تكون هذه القواعد مسجلة في ميثاق (charte)، وقد تتبدل تدريجياً. وتبدو إحدى القواعد المعلنة من طرف المعهد صارمة ومتفردة ومبالغاً فيها، حيث شددت على ما يلي: ضمن كل «المجالات» التي يمكن للفلسفة أن تتفاعل معها، يجب أن تعطى الأولوية لأبحاث ولديمات ولموضوعات لم تكتسب شرعيتها بعد داخل المؤسسات الفرنسية أو الأجنبية (وقد ظهرت هذه الكلمة مقتنة أحياناً ببعض الاحتياطات ضمن التقرير الممهّد لتأسيس

المعهد، والذي أصبح بمثابة الميثاق المنظم له).

ويمكن لعدم الشرعية هذه أن تأخذ عدة أشكال ومستويات (إقصاء، تجاهل، تهميش، منع، تطور مجدهض)، كما قد يستدعي تحليلات دقيقة، قبلية ولا متناهية في الآن نفسه. وإذا ما أراد هذا التحليل أن يكون فلسفياً، فعليه ألا يكون إجرائياً فحسب، بل يجب عليه مبدئياً أن يتضمن في فضائه معالجة أدواته المفهومية ذاتها، بدءاً بمفهوم الشرعنة، الذي هيمن - من خلال إحالته الاعتباطية على مفاهيم الحق والقانون والشرعية الوضعية أو غير الوضعية - على العلوم الاجتماعية، وتحديداً على قضایا الثقافة والتربية والبحث ضمن هذه العلوم. وإذا ما استعرنا تمييزاً دقيقاً لفينك (Fink) (على الرغم من كون هذه الدقة محدودة بشكل أساسي)، فإنه يتعين تحويل المفهوم الإجرائي للشرعنة إلى مفهوم موضوعاتي ونزع الطابع الأداتي عنه قدر الإمكان (لأن ذلك غير ممكن بصفة خالصة ومطلقة)، من أجل مسألة فلسفية لأصله وأهدافه ولشروط صلاحيته. وكما سترى، فإن حدود بناء الموضوع (thématisation) ستتضاد إلى حدود الموضعة (objectivation).

وفي هذه الحالة، فإن إخضاع المفهوم الإجرائي إلى عملية البناء كموضوع فلوفي، لا يعني فقط إخضاع الفعالية العلمية إلى التفكير الإبستيمولوجي أو الفلوفي، وليس هو ثني للمعرفة داخل التأمل، فما يجب البحث عنه في أحسن الأحوال، هو كيفية إنعاش وتوسيع أو تجذر الخاصية المفهومية (conceptualité) والمناهج والممارسات العلمية ذاتها. وعلى سبيل المثال، فإن مفاهيم الشرعنة أو الموضعة، تعتبر خصبة وفعالة ضمن أعمال بيير بورديو (Pierre Bourdieu)، لأنها تتوافق داخل وضعية معينة، مع صورة سوسيولوجية محددة للعلوم الاجتماعية في علاقتها بمختلف الهيئات،

وخصوصاً بتاريخ الخطاب والمؤسسات الفلسفية، سواء تعلق الأمر بالشرعية أو بالمشروعية، بالقانون أو بموضوعية الموضوع، وهو ما سنعود إليه لاحقاً.

ويبدو أن إعطاء الأولوية لما هو غير شرعي ومنح امتياز الشرعية وبالتالي، لما كان في مرحلة معينة غير مشروع، هو تعبير عن قاعدة غربية بالنسبة إلى المؤسسة! فهو يبدو غير معقول ومفارق وغير عملي، ويمكنه بالكاد أن يأخذ شكل ووضع القاعدة. وكما هو الحال في المعهد الدولي للفلسفة، فإنه يتبع أن تربط هذه العملية علاقة أساسية مع الإجابة على السؤال: «ما هي الفلسفة؟»، ولا يتعلق الأمر هنا سوى بإعطاء الحق لمن هو محروم من الحق، سوى بإقرار الحق في الفلسفة هناك، حيث يبدو لاغياً ومرفوضاً وممنوعاً أو مختفيأ. ولكن، ألا يتعلق الأمر هنا بالفلسفة ذاتها؟ بالفلسفة بالفعل وبأصولها المتتجدد إلى ما لا نهاية؟ ثم، ألا يبدو ما اعتبرناه «مبالغة فيه وغريباً ومفارقأ وغير عملي» من أكثر الأشياء انتشاراً؟ فكل مؤسسة، وكيفما كانت درجة محافظتها، تريد أن تكون مانحة للشرعية، وبالتالي فهي تطمح إلى خلق الألقاب. إنها مطالبة بتوفير الشرعية التي يفتقر لها الأشخاص والأشياء والمواضيع. صحيح أن هناك اختلافاً أساسياً ومبذرياً بين الشرعية العادية المقتربة بعمل المؤسسات الكلاسيكية والشرعية المقترنة من طرف المعهد الدولي للفلسفة، فمن جانب هذا الأخير لا يفترض أي تحديد مسبق لأي شيء، سواء كان موضوعاً أو حقيقة معرفياً أو كفاءة، فليست هناك معرفة مسبقة أو «عملية مقارنة» أو «تدخل للتخصصات»، حيث يفترض المفهوم الكلاسيكي مواد قائمة، مثل الدول، داخل أمن تشكيلاتها وحدودها وضمن الحدود المعترف بها لحقوقها وأولياتها (axioms)، ويمنع وبالتالي الامتياز أو الأولوية لما هو مقصري. لكن، بما أن العلاقة بالفلسفة تظل هي قاعدة وعنوان هذا المعهد الدولي

للفلسفة، فإنه يتبعه اعتماد مرجعية قارة ومستقرة ومتوحدة بما هو فلسفياً، بل بتجربة متعلقة بالسؤال: «ما هي الفلسفة؟»، فهل تعتبر هذه التجربة فلسفية بشكل مسبق؟ وهل تشكل بالخصوص وبالأساس، تجربة للسؤال، كقرار آخر أو أول؟<sup>(7)</sup>.

إن سؤال الحق - ويتعلق هنا بالحق في الفلسفة - يخضع لقانون التقسيم الذي يعتبره البعض دقيقاً أو سطحياً أو تأملياً. ومن نتائج ومتضمنات هذا التقسيم، التحكم في مساحة شاسعة، عبر تقسيمها إلى عدة أجزاء. وبهذا المقتضى سيتجدد تنظيم الفضاء الفلسفياً عبر ثلاثة صيغ:

- فـ«إمكاناً التفكير أولاً»، في كون الحق في الفلسفة ينتمي كلية وبحق إلى الفلسفة، فهو يقتضي ذاكرة المشروع ومهمته وماهيته ووحدته، أي جواباً على سؤال «ما هي الفلسفة؟» تمت صياغته، كما أشرنا من قبل، إما وفق منطق الحدث الأصلي وإما وفق منطق الوظيفة الذرائية العملية (pragmatique).

- وـ«يمكننا ثانياً أن نعتبر بأن هذا الانتفاء لا يتضمن بحق أي تماثل مع الفلسفة ولا أي إجابة مكتسبة أو ثابتة على سؤال «ما هي الفلسفة؟» بأي صيغة من الصيغ، بل فقط مساهمة داخل جماعة السؤال وفي السؤال الممكن المتعلق بالفلسفة»<sup>(8)</sup>. وستتشكل هذه

---

(7) بخصوص رهان هذا السؤال حول السؤال، انظر: Jacques Derrida, *De l'esprit: Heidegger et la question* (Paris: Galilée, 1994), pp. 147 sq.

(8) بالنسبة «لجماعة السؤال حول إمكانية السؤال»، حيث «استقرت حالياً وبشكل موجز، كرامة القرار وواجب المسؤولية اللذين لا يمكن مباشرتها» انظر: «Violence et métaphysique,» dans: Jacques Derrida, *L'écriture et la différence* (Paris: Seuil, 1967), p. 118.

الجامعة انطلاقاً من سؤال الفلسفة، ومن صيغة «ما هي الفلسفة؟». ولا يمكن للسؤال أن يتشكل ويسمع ويقدم الخطاب الذي استدعاه بشكل عام، لا يمكنه أن يستدعي إلا بتأسيس أو اقتضاء جماعة المناقشة (رغم أنه من السابق لأوانه تحديد هذه المناقشة باعتبارها بيذاتية (intersubjectivité)، إلا أنه لابد من الاعتراف لها بالتوفر على ذاكرة وأصل ومشروع سابق على «الذات»).

- لكن يمكننا ثالثاً وأخيراً، أن نمنح الفكر والممارسة والتجربة «حقائق الفلسفة»، دون اللجوء الاقصائي إلى ماهية معينة للفلسفة (كجواب على السؤال، «ما هي الفلسفة؟»)، ولا حتى إلى الإمكانية الأصلية المزعومة لهذا السؤال.

بخصوص هذه الخطوة الثالثة، سنمنح لأنفسنا أو سنطالب بالحق في عدم افتراض أي جواب على السؤال وفي عدم صياغة السؤال : «ما هي الفلسفة؟» (كأحداث يتعين التفكير في إمكانيتها الجينيالوجية) وفي عدم قيام السؤال بشكل عام، كشكل نهائي وكتخندق آخر لجماعة التفكير. إن السؤال (ومعه كل أشكال النفي والبحث والنقد) يشمل في طياته تأكيداً يتلخص في «نعم» على الأقل، وهو تأكيد حامل لأثر مهم. ولا يعني فكر «نعم» السابق على الفلسفة وعلى السؤال والبحث والنقد، أي تخل عن الفلسفة وما يتبعها وينتتج عنها، فهو فكر قادر، ونحن نعتقد بأن من واجبه الانخراط في الفلسفة، لأنه يتصف بالقدرة المتجلية على شكل واجب أو دين (dette)، ويجد نفسه منخرطاً ومندرجًا داخل فضاء مفتوح ومغلق بفعل هذا الرهن الممنوح للأخر والموهوب من طرف الآخر أيضاً. لكنه يرسم حدّاً غريباً ضمن كل التحديدات الفلسفية، وفكراً تفكيكياً ينخرط في الفلسفة دون أن ينتمي إليها، بحيث يظل وفيتاً لتأكيد تسمح المسئولية الناتجة عنه، بوضعه أمام الفلسفة، ولكن

أيضاً ودائماً قبلها، أي أقرب إليها أو أبعد منها. وهكذا، يمكن التعرف على الوجوه البارزة للهوية الفلسفية وللسؤال الفلسفـي حول الفلسفة ولشكل السؤال حول الفكر. ولقد انخرط التفكـيك في هذه الإمكـانية الثالثة، بالشكل الذي يتطلـبه الفكر ويـستدعيـه. وكل ما يمكنني قوله في هذه المقدمة هو أن الهدف المشـترك لنصوصـ هذا الكتاب، لا يـتمثل في التذكـير بأعمالـ منشورةـ في جهـاتـ أخرىـ، تحتـ عنوانـ التـفكـيكـ، بلـ في إـبرـازـ أهمـيـةـ هـذاـ الأـخـيرـ وـضـرورـتـهـ بالنسبةـ إلىـ التـفكـيكـ، أيـ بـالـنـسـبـةـ إـلـىـ المؤـسـسـاتـ الفـلـسـفـيـةـ وـلـتـجـرـيـةـ الـحـقـ فـيـ الـفـلـسـفـةـ. وـهـنـاـ لـنـ يـتـعـارـضـ الـفـكـرـ مـعـ الـعـلـمـ وـالـتـقـنـيـةـ وـالـحـاسـبـ وـالـاسـتـراتـيـجـيـةـ. وـهـذـهـ مـنـاسـيـةـ لـلـتـأـكـيدـ مـرـةـ أـخـرىـ بـأـنـ الـخطـ الـذـيـ أـرـسـمـهـ بـيـنـ الـفـكـرـ وـالـفـلـسـفـةـ، بـيـنـ الـفـكـرـ وـالـعـلـمـ .ـ.ـ إـلـخـ. لـمـ يـتـخـذـ أـبـدـاـ الشـكـلـ وـالـوـظـيـفـةـ الـمـحـدـدـيـنـ مـنـ طـرـفـ هـايـدـغـرـ<sup>(9)</sup>.

إن إعطاء الحق في الفلسفة، ليس هو التوجه رأساً صوبها، على الأقل في معنى السلطة الممارسة «على أو تجاه كذا»، وسنفهم في ما بعد بهذا اللعب اللغوي بين الظرف والاسم، فـ«الاتجاه رأساً صوب» يمكن أن يعني «الانفتاح على»، وذلك بمعية السلطة والقدرة والرقابة، أو من دونها. هكذا نقول إن النافذة أو الباب يفتحان على الشارع والحدائق والساحة وقاعة الدرس وساحة السجن. وسيعتبر إعطاء الحق في الفلسفة هناك، حيث لم يوجد بعد وحيث تم تجاهله أو إنكاره أو منعه أو رفضه أو حظره، بمثابة مهمة سطحية، مادامت

(9) إنـتيـ أـصـرـ دـائـماـ عـلـىـ هـذـاـ الـأـمـرـ، لـكـنـ أـمـامـ التـجـاهـلـ المـعـانـدـ لـلـبعـضـ، بـغـرضـ تـوجـيهـ الـإـهـامـ لـيـ، فـإـنـيـ أـسـمحـ لـنـفـسـيـ مـرـةـ أـخـرىـ، بـالـإـحـالـةـ عـلـىـ الـأـعـمـالـ التـالـيـةـ: Jacques Derrida: *Psyché: Inventions de l'autre* (Paris: Galilée, 1987), pp. 395-451; *De l'esprit: Heidegger et la question*, pp. 23 sq., et *Mémoires pour Paul de Man* (Paris: Galilée, 1988).

تشبه الوظيفة المانحة للشرعية أو للألقاب داخل كل مؤسسة. لكن الصيغة المقترحة من طرف المعهد الدولي للفلسفة، من أكثر الصيغ مفارقة، فهي تفرض معرفة تعتبر سابقة بأمر ما زال ممنوعاً (وأنا أفضل هنا صيغة «ممنوع» على الأنماط الأخرى للاوجود (non-existence)، الفلسفية بغض التأكيد على أن هذه الأخيرة قابلة للتأويل دوماً ولن يست «طبيعة»، فهي تخون وتدل دوماً على قوة مضادة تسمى قبلاً ودوماً بخصائصها «الرمزية»). ويعين على مؤسسة متميزة مثل المعهد الدولي للفلسفة أن تكشف داخل المؤسسات أو خارجها، على مستوى الهوامش أو الفضاءات التي تتدخل فيها المؤسسات، عن شيء لا يمكن لأي مؤسسة أخرى أن تشرعه، ولا تريد ذلك لا يمكنها ولا تريد (Ne peut/veut pas) ولهذا الغرض، كان من اللازم أن تسمح الشرعة بصيغة وبكيفية ما، بالضبط والمتابعة والإعلان الحذر والافتراضي، عن الخطوات الممنوعة من طرف المؤسسات القائمة، أو على الأقل من طرف ما يهيمن بداخلها (لأن هذه المؤسسات غير متجانسة وتتضمن في طياتها العديد من التناقضات). وباستطاعة هذا الأمر وحده تهديد جذر مفهوم الشرعة ذاته، لأنه لا يتواافق على نقيضه، فلا يمكن للشرعية أن تظهر عبر أكثر مؤشراتها تحفظاً إلا ضمن عملية شرعة ماقبلية.

وبصيغة أخرى، لكي يحصل الانحراف أو ينجز تحليل نظري مؤسسي، يسمح عن حق الإعلان عمّا لم يذكر بعد، فإنه يتبع في قيام مؤسسة جديدة، قادرة على التنفيذ إلى ما هو ممنوع ومبعد ومقهور ومهمش ولا مفكّر فيه، وبالتالي إلى معرفة محرومة من التحليلات المؤسساتية.

فمن الذي يمكنه ادعاء وجود مثل هذا الشيء أو المعرفة أو ما قبل المعرفة؟

وعندما يتعلّق الأمر بالفلسفة، فإن المؤسسة الهدافـة إلى التجديد، مطالبة بالتنفيذ إلى الفلسفة التي تعتبر في جهات أخرى، كشيء يستحيل بلوغه. وقد يبدو هذا المطمح مبالغـاً فيه، خصوصـاً إذا صدر عن شخص واحد أو داخل وحدة خطاب منسجم. وما يعتقد فـكرة هذا المطمح هو كون الدفاع عن الفكرة ذاتها غير ممكـن بنـويـاً، وهو ما يـسيـء إلى هـوية ووحدة وتـجـمع (rassemblement) مؤـسـسة قائـمة على مثل هذا المـشـروع. لكنـ، أليس مـثال الفـرضـية التي لا يمكن الدفاع عنها والمـشـروع المستـحـيلـ، هو ما أثـرـناـهـ منـ قـبـلـ؟ـ أـلاـ تـتـجـلىـ المـبـالـغـةـ فيـ منـتـظـراتـ المعـهـدـ الدـولـيـ لـلـفـلـسـفـةـ،ـ المـمـتـمـلـةـ فيـ وـحدـتـهـ،ـ أـوـ عـلـىـ الأـقـلـ فيـ وـحدـةـ فـكـرـتـهـ (ـالـمـلـاحـظـ أـنـ كـلـ الأـسـئـلـةـ بـهـذـاـ الـخـصـوـصـ،ـ بـمـاـ فـيـهـاـ الـأـكـثـرـ تـشـكـيـكـاـ،ـ لـاـ يـمـكـنـهـاـ أـنـ تـبـتـقـ إـلـاـ مـنـ مـكـانـ خـارـجـ المعـهـدـ،ـ بـغـضـ النـظـرـ عـنـ مـسـتـوـيـ الـمـسـاـهـمـيـنـ فـيـ تـأـسـيـسـهــ.ـ لـكـنـيـ أـعـتـبـرـ دـائـمـاـ بـاـنـ الـمـسـاـهـمـةـ أـوـ الـاـنـتـعـاءـ إـلـىـ هـذـاـ المعـهـدـ،ـ لـاـ مـشـيلـ لـهـمـاـ فـيـ أـيـ مـكـانـ آخـرـ).ـ إـنـ مـاـ هـوـ مـبـالـغـ فـيـهـ،ـ سـيـخـضـ لـلـفـسـادـ أـوـ لـلـشـبـهـةـ،ـ عـبـرـ تـوـاطـئـهـ مـعـ الـمـعـايـيرـ الـمـطـمـئـنـةــ.ـ إـذـاـ مـاـ كـانـ المعـهـدـ قـدـ طـمـعـ إـلـىـ فـتـحـ مـسـالـكـ جـديـدةـ وـضـرـورـيـةـ إـلـىـ شـرـعـنـةـ جـديـدةـ وـمـمـكـنـةـ،ـ فـإـنـ ذـلـكـ رـاجـعـ إـلـىـ انـخـراـطـهـ مـسـبـقاـ فـيـ شبـكةـ الشـرـعـيـةـ أـوـ دـاخـلـ عـمـلـيـةـ الشـرـعـنـةـ،ـ مـنـ خـلـالـ شـكـلـ مـشـرـوعـهـ وـالـخـطـابـ الذـيـ قـدـمـهـ وـالـأـشـخـاصـ المـدـعـمـيـنـ لـهـ وـالـمـنـتـجـيـنـ لـهـذـاـ الخـطـابـ وـالـذـيـنـ يـدـافـعـونـ عـنـ المؤـسـسـةـ بـمـاـشـرـةـ أـوـ بـوـاسـطـةـ أـنـصـارـهـ،ـ فـهـنـاكـ دـوـاعـ كـثـيرـةـ كـانـتـ وـرـاءـ تـأـسـيـسـهـ،ـ لـأـنـهـ كـانـ يـسـتـجـيبـ لـمـصـالـحـ عـدـيدـةـ وـمـتـنـوـعـةـ وـمـتـحـالـفـةـ وـذـاتـ تـحـدـيدـ متـعـدـدـ الـجـوـانـبـ.ـ طـبـعاـ،ـ إـنـ تـحـلـيلـ هـذـهـ الـمـعـطـيـاتـ سـيـكـونـ صـعـباـ،ـ لـكـنـهـ مـمـكـنـ مـنـ حـيـثـ الـمـبـدـأــ.

وعلى الرغم من امتياز وحدته الظاهرة ومن كونه يعطي انطباعـاـ عامـاـ بـأنـهـ مؤـسـسـةـ مـتـفـرـدةـ فـيـ الـعـالـمـ،ـ إـنـ المعـهـدـ الدـولـيـ لـلـفـلـسـفـةـ يـظـلـ

شيئاً في العديد من ملامحه بأمكانة البحث الحديثة، فهو يستجيب للمقتضيات العلمية والسياسية والتقنية والاقتصادية. من جهة أخرى، وبغض النظر عن الألقاب الأكاديمية التي تحدثنا عنها، فإن المعهد لا يتجاهل أهمية اللقب، كما أن معياريته أو تحديده للألقاب يتسمان بنوع من التمايز، فانتقاوته يأخذ بعين الاعتبار ألقاباً عديدة ومتعددة، ومن الممكن إدراكتها وتقييمها من طرف جماعة مؤسسة ومجتمعية لهذه الغاية. وتقرن الجماعة (كـ «وجود مع» (*être-avec*)، وكـ «وجود - سوية» (*être-ensemble*))، وكجمعية، وكتجمع قائم داخل الجمعية) بقيمة الكلمة ومفهوم «اللقب». وليس السبب اشتتقاقياً فحسب، بل إن جذر الكلمة يقدم لنا إشارة إضافية، فالعديد من الباحثين يرجعون بحق أو بغير حق، أصلَ الكلمة لقب (*titre*) إلى (*titulus*) (وتعني التدوين ولقب الشرف وإثبات النسب) وإلى جذر حاضر في الكلمة الإغريقية (*tiō*) أو (*timaō*) (وتعني قدر وقيم وشرف ورفع القيمة) ومنها الكلمة *timé* (تقييم، تقدير، ثمن مرتبط بشيء أو بشخص، كرامة، مكافأة، تشريف، ثقة، وظيفة عمومية). ويرجع البعض هذا السجل الأكسيومي أو الأكسيولوجي للتقييم الاقتصادي السياسي والقانوني لكلمة (*tiō*) الإغريقية، إلى الجذر السنسكريتي (*ci*، حيث تنبسط لعبة الدلالات وترتدى وترتبط من جديد داخل فكرة الرابطة، لتجتمع في إطار فكرة التجمع أو الاشتراك ولتتعاقد داخل فكرة العقد. ومن هنا جاءت فكرة الاتفاق والمتفق عليه والاجتماع والجمع والإنشاء المشترك، داخل الفكر والأسوار والسياجات، كما هو الشأن بالنسبة إلى اتفاق المجالس بالأماكن التعبدية (اليهودية مثلاً)، ومن هنا أيضاً، انبثق معنى السمة والملحظة والبحث والاعتراف الساعي إلى المعرفة عبر التقديس والتشريف والمعرفة كاعتراف بالحق وبالسلطة.

والحال، أن إحدى البنيات البارزة والمفارقة للقب الفلسفى ولكل ما يمنع الشرعية للعقد ويرخص لمؤسسة فلسفية مزعومة، تمثل في عدم وضع شروط مسبقة، فلا شيء يفترض بفعل هذا التحالف أو الاتفاق، لا شيء بما في ذلك مجال الموضوع وثيمته ومسألة اليقين والمادة، وحتى الفيلسوف المزعوم الذى يمنع لنفسه القبأ، انطلاقاً من تكوين أو هوية بحث أو أفق مسئلة، فالفلسفة ليس لها أفق إذا كان هذا الأفق - كما يشير إليه اسمه - هو الحد، وإذا كان يعني الخط الذى يحيط بمنظور ما ويحدده. ولا ينطبق هذا الأمر على المواد أو على المجالات الأخرى للمعرفة، لأن بإمكان هذه الأخيرة، وانطلاقاً من الوضعيية المحددة لهويتها، أن تفك فى موضوعها ضمن إبستيمولوجيا معينة، وأن تحوله عبر تحويل العقد المنشئ لمؤسساتها الخاصة. لكن، لا يمكنها ولا يجب عليها أبداً التشكيك في الوجود المعنى والمفهوم بشكل مسبق، لموضوع أو لموجود قابل للإثبات، وذلك على الأقل ضمن الفعل المؤسساتي لأبحاثها ولتعليمها. إن تداخل التخصصات والمؤسسات التي تحضنها لا يشكك أبداً في الهويات الأفقية، فهو يقتضيها أكثر من أي وقت مضى. وليس هذا هو حال الفلسفة، ولا يجب أن يكون كذلك، لأنه لا وجود لخاصية أفقية فلسفية (horizontalité philosophique). وهذا امتياز وإفراط وعيوب في السلطة التي تعقد مبدئياً كل التزامات الفلسفة داخل فضاء متداخل التخصصات، تستدعيه ولكن يتعين عليها أن تقاؤمه أكثر من أي مادة أخرى.

من المؤكد أن أولئك الذين يجتمعون تحت اسم أو لقب الفلسفة، يفترضون قيام معارف وتقاليد للمسألة، فهم يتواافقون في الواقع على آفاق عديدة ومتعددة، وهو ما يعقد الوضع. لكن من حقهم أن يطمحوا في كل لحظة (وهذه الإحالة على اللحظة تشير إلى

القطيعة، أو التوقف الممكّن لمسار خطابي أو تاريفي) إلى إعادة نظر مبررة، ليس فقط تجاه معرفة محددة (وهو ما يمكن أن يقوم به باحثون في حقول معرفية أخرى) بل تجاه قيمة المعرفة، وكل المقتضيات بخصوص كل ما يسمى فلسفة ويجتمع في إطار جماعة فلسفية مزعومة. ولا تتوافر الذات ضمن هذا الشيء المزعوم على أي ضمانة، كما هو الشأن في الأحكام الذاتية، وذلك قبل إنجازية مؤسستها الذاتية العمومية، على الأقل. إن من حق أي واحد (هذه الكلمة تتضمن فكرة الذات، التي تشكل لوحدها أطروحة فلسفية قابلة للمناقشة داخل أفق محدد بشكل ضيق) أن يسائل كل أصناف الخطابات حيث تشتعل المسائلة، وحيث لا يمثل النقاش فيها سوى مثال واحد، وأيضاً فكرة وأشكال «الاقتضاء» عموماً، أي المفهوم أو الكلمة التي تستخدمها الآن لتحديد انحراف ما هو ضمني، فهذا الأخير لا ينتهي داخل الشكل الموضوعاتي أو الفرضي أو ما قبل الموضوعاتي للاقتضاء.

وهنا تبرز الصعوبة الكبرى، أو لنقل المأزق (aporie)، الذي يحرجنا عندما نحاول تبرير منح لقب «فلسي» لمؤسسة أو لجماعة ما، فلا يمكن اعتبار كل جماعة فلسفية لمجرد أنها تمارس، انتلاقاً من رياطها المؤسسي ومن امتلاك ما هو خاص بها، الشك (skepsis) والرفض (époché) والسخرية والمساءلة... إلخ (سواء كانت العملية مساملة أو عنيفة، مسلحة بخطابات أو بسلطات أخرى). لكن لا يمكن لأي جماعة أن تكون فلسفية ما لم تكن قادرة على الرجوع، وفق كل الصيغ الممكنة، إلى رياطتها الأساسية (لقب، عقد، اتفاق، تأسيس، قبول «بوجود مع (être avec)» محدد و«بالوجود مع» بشكل عام، والذي لا يتطلب أي التزام خاص).

وقد بدا هذا المأزق واضحاً في التقرير الذي سلمناه إلى

الحكومة سنة 1982، لتبثir تأسيس المعهد الدولي، كمعهد دولي للفلسفة، فقد اخترنا عنواناً لأحد فصول التقرير وهو «ألقاب» بالجمع، وبدأنا بلقب الفلسفة، في الجملة الأولى التي جاء فيها: «تبثirنا لأنقاب هذه المؤسسة الجديدة، ابتداء من الاسم الذي اقترحناه، فإننا نريد إقرار الألقاب التي يتعين منحها، فلماذا الفلسفة الآن؟ ولماذا هذا المعهد الجديد الذي سيكون أولاً معهداً للفلسفة؟»<sup>(10)</sup>.

سيبرز الفصل برمته، مأزق جماعة تقترح تأسيس ذاتها انطلاقاً من عقد فريد، غير متناسب تسجل بداخله الامارة وإمكانية فسخه في كل لحظة وتغيير أو تحويل الفاظه الخاصة وأيضاً المنهج الأكسيومي التأسيسي أو المرتكزات الأساسية وحتى فكرة العقد أو المؤسسة. ومما لا شك فيه، أن التأسيس الذاتي أو التشكيل الذاتي، صادران عن أصل الدول، وتعتبر حكاية المعرفة التقريرية وفكرة الارجعية في هذا الإطار ضروريتين من المنظور البنوي<sup>(11)</sup>. وعلى العكس من ذلك، فإن بإمكان العقد المؤسساتي هنا، أن يخضع لإعادة نظر في مقتضياته وما هيته بفعل الوفاء تجاه عقد شبه مطلق ومن دون تاريخ، وتجاه التزام سابق على التعاقد، فنحن نعلم أن نخضع المسؤلية لهيئة مؤسسة (لتكن هي الدولة مثلاً أو الصورة المحددة للعقل الفلسفى)، وذلك باسم المسؤلية والواجب. لذلك، لا نطالب باللامسؤولية، بل بالحق في عدم تقديم الحساب - في آخر المطاف - لأى جهاز حاكم ولا لأى نظام قضائي.

وهذا هو الإكراه المزدوج (double contrainte) للالتزام وللرهان

(10) انظر الملحق في هذا الكتاب.

Derrida, *Otobiographies: L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*, chap. 1: «Déclarations d'indépendance».

الفلسي، كما يبرز ويعلن عنه في كل مكان في الظواهر الاجتماعية والمؤسسية والتنظيمية لما هو فلسي، وفي العقود والمؤسسات والشرعنة الفلسفية وفي الحق الفلسي في الفلسفة، لأنه إذا كان من الممكن قراءة الحق كموضوعة فلسفية، فلأنه يخضع للقانون نفسه المفارق للإكراه المزدوج، فهو غير مستقر وقابل للتفكيك وزائل، وهو مسبوق دوماً ويستدعي مسؤولية غير قابلة للهدم، لأنها تعلن دائماً في مزايدة قلقة، تزيح عنها الطمأنينة وراحة البال خصوصاً. ومن الممكن مناقشة ومساءلة وتحويل ونقد وتفكيك التحديد الفلسي لهذه المسؤولية ومفاهيمها الأكسيومية (مثل «الإرادة» «الملكية»، «الذات»، هوية «الآن» الفردي الحر، «الشخص»، «الوعي»، «الحضور الذاتي» للقصد... إلخ)، وسيكون ذلك باسم مسؤولية أكثر صرامة ووفاء للذاكرة وللوعد كتجاوز للحاضر. وباسم هذه المسؤولية، سنطالب بإلحاح «بالحق في الفلسفة»، وباللحاج أكبر، بالذهب رأساً صوب الفلسفة.

### 3 - اسم «الفلسفة» وأهميته بالنسبة إليها

هكذا، سيخضع اسم الفلسفة لنوع من الالتواء سيجعله مثيناً داخل مكان شاسع، زائد عن الحد وغير مستند، فهو سيعرف فيه على ذاته دون أن يعرفها وسيجد نفسه داخل مسكنه وخارجه، بحيث سيظل الشيء أو المفهوم المسمى «فلسفة»، وما يعلنه في لحظة معينة داخل خطابات محددة، غير مؤهل لتحمل المسؤولية التي تذهب باسمه أبعد من هذا الاسم ومن كل الأسماء المتوفرة لديه. ويمكن لهذا الالتواء أن يشبه في بلاغته أو منطقه اعوجاجاً عسيراً. ومن الممكن أن يبدو من دونفائدة وأن يكون عرضة للتفادي بل ومثيراً للسخرية، خصوصاً بالنسبة إلى أولئك الذين يعتقدون أن بإمكانهم في كل لحظة، تسوية أو بسط فضاء الخطاب ومحو «التناقضات الإنجازية»

(contradictions performatives) بنفس مستعجل والتمييز داخل الوعي الطيب بين ما هو فلسي و ما هو غير فلسي ، على مستوى خط مستقيم لا ينقسم . وعلى العكس من ذلك ، فإن التقرير الذي تحدثنا عنه قبل قليل ، يشير في أثناء حديثه عن الفلسفة إلى الانتماء «الفلسي» كمشكلة ، بل كمشكلة «جديدة كل الجدة» ، لكنها ليست فقط مشكلة فلسفية ، ولا يمكن اعتبارها كذلك بالضرورة ، لأن خط القسمة لم يتم وضعه ، ولربما لم يكن خطأ ، لأن المشكلة تعلن عنها نفسها كتجربة مسؤولية مفارقة ، يستدعي الآخرون لاقتسامها أو لاكتساب وسائل اقتسامها . وقد تم ذلك في لغة تقرير لم يكن موجهاً إلى فلاسفة محترفين في المقام الأول (وهي الوضعية التي تتعكس وتتمرکز فيها مشكلتنا) بحيث لم يتعدد في اللجوء المؤقت إلى بعض العبارات الحاسمة ، مع الحفاظ على الإحالة الشكلية على «الحاجة إلى الفلسفة» (هيغل) أو «فائدة العقل» (كنت) ، وهي الفائدة التي يتبعين حمايتها قدر الإمكان ، من كل تأويل مسبق . وسيكون حصول هذا الإقرار الأخير على نوع من الحق في الفلسفة بمثابة استفزاز مفارق داخل الفضاء المتفرد الذي تتواجد فيه وتحاول التفاهم في إطاره :

«وإذا ما كنا قد اقترحنا إنشاء معهد للفلسفة ، فإن السبب لا يرجع إلى تسجيل انتماء المؤسسة التام ، إلى ما نعتقد أننا حددناه كوجهة أو ماهية فلسفية ، فالامر يتعلق من جهة بتعيين مكان للتفكير ، حيث ينبعض سؤال الفلسفة حول معنى أو وجهة ما هو فلسي وأصوله ومستقبله وشرطه . ولا يعني «التفكير» في هذا الإطار سوى اهتمام بالفلسفة ومن أجلها ، لكن هذا الاهتمام ليس فلسفياً تماماً وبالضرورة . ويتعلق من جهة أخرى ، بتأكيد الفلسفة وتحديداً ما يمكن أن تكون عليه وما يمكن أن تفعله حالياً في مجتمعنا ، بالنظر إلى الأشكال المعرفية الجديدة

عموماً، في مجال التقنية والثقافة والفنون واللغات والسياسة والقانون والدين والطب والقوة والاستراتيجية العسكرية والإعلام البوليسي ... إلخ. إن مهمة المعهد يمكنها أن تكون تجربة فكرية حول ما هو فلسفياً وعملاً فلسفياً أيضاً. وهذه المهمة كلاسيكية (لأن كل الفلسفات بدأت بالبحث عن تحديد ماهية ووجهة الفلسفة)، وهي مطالبة الآن بأن تنتشر داخل شروط متميزة. وسنقول الشيء نفسه في ما بعد بخصوص قيم البحث والعلم والتدخل بين العلوم أو الفنون».

لقد حضر الحق مررتين في هذا المقطع: مرة بشكل حرفي ومحدد (حيث تم الحديث عن العلم أو المادة القانونية) ومرة أخرى بشكل ضمني وممتد، عبر تبرير المشروع برمهه والحديث عن الاهتمام بالفلسفة كحق في الفلسفة. وستمنح هذه الأخيرة نفسها الحق في التفكير فلسفياً في الحق كمادة مؤسساتية. وطبعاً، فإن اختيار كلمة «فكرة» للتعبير عما يتتجاوز هذه الأنماط الخاصة للتفكير، المتمثلة في الفلسفة والعلم، لا يجد تبريره في هذا السياق، إلا بشكل استراتيجي ومؤقت، فهو يستدعي بالضرورة «تفاهماً» مع هайдغر كمرجع لا غنى عنه أبداً ضمن هذا السياق. لكنني وضحت بما فيه الكفاية، هنا وفي موقع آخر، موضوع «التفاهم» المتمثل في الإنصات والفكر والنقاش والتفكير أيضاً. وكيفما كان الحال، فإننا ما أن نترجم حركة لهايدغر إلى لغتنا حتى نتوصل إلى النتيجة التي مفادها أن «التفكير» يتمي إلى نسق معجمي (يتجاوز حدوده)، بحيث لا نعثر على الشبكة الدلالية التي يقرنها هайдغر بلفظة (Denken) «فكرة، تفكير». هكذا نجد أنفسنا أمام معجم آخر ومكان آخر للمعنى، ولأننا نقرأ أيضاً الألمانية ولغات أخرى، فإننا نجد أنفسنا

داخل فضاء و زمن ترجمة «الفكر». هذا إذا ما تعاملنا مع الترجمة بجدية، متتجاوزين كونها إعادة ترميز هادئة لدلالات معطاة مسبقاً. وبهذا الخصوص، فإن أفضل تعريف لما نحن بصدده هو: زمن ترجمة «الفكر».

انطلاقاً من ذلك، تتحرك التقلبات الأساسية لهذه الجماعة أو لهذا المجلس، ويتحرك معها تردد لقبها وإلحاحها في المطالبة بالحق في الفلسفة باسم الفلسفة، وصعوبة تأسيسها باعتبارها فلسفية، وباختصار: بقاء تأسيسها الذاتي مشروطاً بكون قيم المؤسسة والأساس هي في كليتها موضوعات فلسفية مرتبطة جوهرياً بقيم الحق (ونجد هنا مؤشراً بسيطاً يتمثل في كون لفظة *(Begründung)* تعني التبرير أولاً وقبل كل شيء وضمن سياقاتها المهيمنة). هكذا، انبثقت تحت اسم المعهد الدولي للفلسفة مؤسسةُ أنشئت منذ سبع سنوات تقريباً، انطلاقاً من سؤال مفتوح - وسيظل منفرجاً - حول موضوع السلطة المؤسسة والسلطة الخاصة للتأسيس الذاتي. وفي يوم التدشين الرسمي للمعهد (بحضور ثلاثة وزراء هم السادة: فابيوس (Fabius) ولانغ (Lang) وشفارتنبرغ (Schwartzenberg)), لاحظ وزير الثقافة بأنه رغم هذا الحضور الحكومي الرسمي فإن الأمر يتعلق بتأسيس ذاتي. وقد أخذت الكلمة مباشرة بعد ذلك وارتجلت جواباً من بعض دقائق، ثمنت فيه هذا القول، مؤكداً على إرادته وحرص الأعضاء المؤسسين للمعهد، على الاستقلالية، خصوصاً تجاه الدولة. وأضفت بأنه يستحيل في ظل هذه الشروط ارتجال خطاب حول هذه القيمة الإشكالية (*valeur problématique*) للتأسيس الذاتي - (*auto-fondation*), لأنني لا أعلم هل وجد ذلك من قبل، وفي جميع الأحوال لست أدرى هل تمت معرفته؟ وهل قدّم نفسه للمعرفة؟ وهل انتهى إلى نظامها؟

إن مفهوم التأسيس الذاتي فلسفياً بشكل لا غبار عليه. ولأنه يشكل بنية أو مرحلة من مراحل الفلسفة، فإنه يصبح بهذا المقتضى موضوعاً أو مشكلة تؤطرها الأسئلة الآتية: ما معنى التأسيس الذاتي؟ وهل يوجد فعلاً؟ وبأي شكل يتغير علينا تحديد المسألة؟... إلخ. وفي جميع الأحوال، يصبح كذلك بالنسبة إلى المعهد الدولي للفلسفة، الذي نقول عنه إنه تأسس ذاتياً. من جهة أخرى، وحتى لو ارتكزنا على هذا المفهوم الفلسفي عبر التموقع داخل فضاء فلسفياً مسيح (concesso no dato)، فإننا لن تكون متقدرين بوجود تأسيس ذاتي. وينطبق الأمر أكثر على مؤسسة خاصة أو عمومية مثل المعهد الدولي للفلسفة الذي يظل سجين صيغة (و/ أو)، وبالتالي لا يعتبر عمومياً تماماً ولا خصوصياً تماماً. إن وضع مثل هذه المؤسسة يفترض في الواقع، إن لم يكن عن حق، دعماً واقعياً وبالتالي ترخيصاً واقعياً (عن حق)، صادراً عن الدولة. وللحديث عن التأسيس الذاتي داخل هذا الفضاء يتغير - وبصرامة - بلورة نظرية في الدولة والمجتمع المدني وتفعيلها بالخصوص، في إطار شروط جديدة قد لا تخطر على البال وقد لا تقبل حتى.

وإذا ما اعتبرنا بأنه لا توجد مؤسسة رخصت لتأسيسها بنفسها، في حاضر لحظة تأصيلية، فهل سيؤدي ذلك إلى إقصاء كل استقلالية أساسية؟ ألا يمكننا تصور استقلالية غير معطاة في حاضر أصلي، استقلالية هي بمثابة تجربة وعمل وعبر؟ وباختصار: هي عملية خالصة وإن كانت غير خاضعة للأخر؟ وهناك سؤال آخر وهو: هل يتغير علينا تصور هذا التأسيس الذاتي غير المعطى لأنه موعود، باعتباره خاضعاً لفكرة منظمة، بالمعنى الكثي، أي موجهة نحو تقدم لامتناه؟ إن هذا السؤال الواضح بهذا القدر أو ذاك يخترق كل النصوص الواردة في الكتاب، وهو يتعزز بسؤال ترجمته إلى لغة

كتئية، سواء تعلق الأمر بالفكرة اللامتناهية أو بفكرة الحق. ويمكننا الإقرار في ضوء ذلك، بأن التأسيس الذاتي لا يمكنه أن يكون حدثاً حاضراً، ولا يمكنه أن يوجد بالمعنى القوي للكلمة التي تتضمن الحضور (*présence*) في لحظة الإنشاء أو التأسيس. ويعتمد الأفراد أو الذوات بالمعنى المتضمن للحضور، أو جماعة الذوات المسؤولة ظاهرياً عن التأسيس، بشكل مباشر أو غير مباشر، على شبكة من السلطات والقوى المانحة للشرعية وعلى «مصالح» من كل نوع، وعلى حالة الأشياء، وعلى الدولة كشيء. وهذا واضح بالنسبة إلى المعهد الدولي للفلسفة، الذي يبدو مع ذلك أقرب إلى التأسيس الذاتي، وهو الموضوع الذي سبق أن عالجناه دون تخوف. وهذا واضح بشكل أكبر، بالنسبة إلى كل تأسيس ذاتي، عمومياً كان أو خصوصياً. وعلى الرغم من ذلك، إذا كانت فكرة التأسيس الذاتي المطلق ستعلن عن ذاتها، من خلال الحدود البدائية للتأسيس بواسطة الغير (*hétero-fondation*) (دون أن تعرض نفسها)، فإن الوعد سيكتسي أهمية ما، فهو يشكل ضمن الشروط، حدثاً إنجازياً (performatif) لا يمكن اختزال احتمال وقوعه، مع العلم بأن الوعد لا ينعت أبداً كشيء مؤكداً ومضموناً وقابل للبرهنة. وإذا ما انطلقنا من كون المعهد مأهولاً، فذلك لأنه يشبه تجربة هذا الفضاء الموعود. وعليه، فإن تأكيد الرغبة في الحرية والاستقلال والشرعية الذاتية التي يعبر عنها كل واحد، ليست أمراً عبيداً، على الرغم من عدم ملاءمتها لأي واقع مؤسستي، فالذات وذاتية التأسيس الذاتي المانح للشرعية والمترقب لها، تظل أمراً منتظراً، ليس كواقع مستقبلي، ولكن باعتبارها محتفظة دوماً بالنسبة الأساسية للوعد، بحيث لا يمكنها أن تحصل إلا بهذا الشكل، أي كشيء متضرر.

## 4 - الديمocratie المنتظرة: حق اللغة (droit de la langue) والحق في اللغة (droit à la langue)

إن رغبتنا في بسط الدلالات المتضمنة في عنوان عن الحق في الفلسفة ليست أمراً اعتباطياً، بل تقترن بأسباب ذات علاقة بمسألة العنوان/ اللقب كما رأينا وبمسألة اللغة كما سنرى. ولابد من أن نأخذ بعين الاعتبار التعددية المبنية، التي يبدو أنها نعزل بداخلها بشكل مصطنع عبارة «عن الحق في الفلسفة»، بالتأكيد تارة على الظرف المقترب بالحق وتارة أخرى على اسم «الحق». هذه التعددية تجتمع وتمفصل وتقوم باللعب داخل لغة محلية أو قاموس أو نحوه. ويدركنا ذلك على الفور بمشكلة الربط القائم بين ممارسة الفلسفة ولغة الوطنية والتي تركت أثراًها على اللغة ذاتها. وبدل الانخراط مباشرة وفوراً في هذه العملية، سأحاول كما هي عادتي في غالب الأحيان، اتباع طريق ملتوية، فما هي الرهانات التي ستطرحها عبارة «الحق في الفلسفة»، بحيث ستتصبح كلمة «حق» مقترنة بظرف ولن تعود اسمأً كما كان الحال في الصفحات السابقة؟

تخيلوا معي شخصاً - ول يكن واحداً منكم - يستشيط غضباً ويصبح بعد نفاد صبره قائلاً: متى ستتوقف عن اللف والدوران حول الفلسفة؟ لماذا تتحدث فقط عن المؤسسات الفلسفية بدل الحديث عن الفلسفة ذاتها التي تنتهي إلى كل الناس وتهتمهم؟ لماذا تتحدث عن شروط الإمكانية السوسيو - ثقافية للتعليم والبحث في الفلسفة، التي تنتهي إلى كل الناس وتهتمهم، وعن البروتوكولات القانونية السابقة على أي احتكاك محتمل بالشيء الفلسفـي؟ اذهب مباشرة إلى الفلسفة! اذهب مباشرة نحوها!

ولا يقتصر هذا الطلب على الصحافيين، وإن كان أحياناً يأخذ شكل مضايقة أو ضغط منذر، هكذا سيتم التذكير بـ «الصواب» (إن مطالبتنا بالمعقولية المباشرة أمر صائب) «الالتزام» (أنت مطالب بجلبها) وـ «العقوبات» (ستكون سمعتك سيئة، والأدهى من ذلك، ستكون عرضة للتجاهل، ونحن نمتلك الوسائل للقيام بذلك، إذا لم تأخذ مطلباً المشروع بعين الاعتبار). وهذا هو ملتمس أولئك الذين يعتبرون أنفسهم ممثلين «للرأي العام»، أو بالأحرى لطيف هيئة قارئة يتم تصورها، وأحياناً تشكيلها خيالياً قبل استدعائهما فعلاً. ومثل هذه المطالب لا تصدربداية عن وسائل الإعلام، فهي تعيد إنتاج إنكار تقليدي داخل خطاب المؤسسة الأكademie، تعبّر عنه في الجوهر بما يلي: «إن الفلسفة تتجاوز دعامتها وأجهزتها بل وحتى لغتها! وكل من يريد التفلسف بإمكانه القيام بذلك فوراً و مباشرة. لذلك، فإن أقصر سبل وأفضلها نحو الفلسفة هو السبيل المستقيم، وذلك ما أكدته فلاسفة كبار مثل ديكارت، فالفلسفة هي أفضل قسمة في العالم، فحالما نرغب فيها ونريدها، يكون لنا الحق فيها. لأن الحق متضمن في الفلسفة ذاتها وقد تعمل المؤسسات على تنظيم بل على تحديد هذا الحق من الخارج وليس على خلقه أو ابتكاره، فهذا الحق طبيعي وليس تاريخياً ولا وضعياً».

إنني أشخص هنا مبدأ منطق مطابق من دون شك، لتقليل عميق ومستمر ومهيمن من أفلاطون إلى ديكارت وكانت، رغم الاختلافات الدالة التي تخللتة. والمبرر الحاسم لهذا المنطق هو أن فكرة الحق في الفلسفة هي فكرة فلسفية وموضوعة فلسفية (philosophème) تفترض أن الفلسفة قد دخلت خشبة المسرح أو أنها أعلنت عن نفسها باعتبارها كذلك، فنحن نجد أنفسنا داخل الفلسفة في اللحظة التي نشير فيها السؤال المؤسسي أو القانوني والسياسي والتقيي للحق في الفلسفة. وسيكون هناك قطع لهذه الطريق المختصرة، المستقيمة

وال مباشرة ، فنحن لا نحتاج أبداً إلى جهاز للكتابة أو للتعليم لكي نتفلسف ، ذلك أن أسوار المدرسة خارجة عن فعل التفلسف ، مثل دور النشر والصحافة والإعلام ، ولا يمكن لأي منع ولا لأي تحديد أن يمس الفلسفة ذاتها ولا لأي رقابة ولا لأي تهميش أن ينال منها . أكيد أن بعض الاعتداءات قد تلحق بالظواهر العمومية للفلسفة ، مثل الإصدارات وأجهزة المدرسة (بالمعنى المؤسسي والسكولائي أو المذهبي ) ، لكنها لن تمثل الاهتمام بالفلسفة ، وفي أسوأ الأحوال ستهدد الممارسة العمومية للفلسفة ، وليس تجربتها التي لا تهتم بالحدود القائمة بين ما هو خصوصي وما هو عمومي .

إن هذه الفلسفة لن تخشى أي هجوم ، وهي ليست في حاجة إلى تبرير أو دفاع نابع من خارجها ، وهي المخصوصة بقول ما يخصها ، وبالتالي تهبيء دفاعها ومبرراتها الخاصة . ورغم أن عناصر متمرة في المقاومة ، قد تهرب لمساعدتها في مهمتها ، إلا أن عملها يظل إضافياً ، ويتعين أن يظهر الحد بين الملكية الداخلية والإضافة الخارجية مثلما يبرز الحد بين ما هو داخلي وما هو خارجي<sup>(12)</sup> .

(12) من وجهة النظر هذه (وهي فلسفية بشكل كبير) ، يمكن افتراض نقاط أو عدم قابلية انقسام مثل هذا الحد الذي يؤكد على القسمة القائمة بين الفلسفة ذاتها ، أي الفلسفة بالمعنى الحصري والخاص من جهة ، وكل ما يوجد خارجها ، ومهما بلغت درجة قرينه ، من جهة أخرى . وهو ما لمح إليه القول السجالي (polémique) لكن الأساسي (والماهوي في الحقيقة) ، لجورج كانغيلام (G. Canguilhem) ، خلال جوابه الواضح والدقيق على أسئلة مجلة النقد الجديد (*La Nouvelle critique*) ، وفي أوجه التهديدات الصادرة عن مشروع إصلاح هابي (Projet de la réforme Haby) وما جاء فيه : «إلى حد الآن ، فإن الخجج المقدمة من طرف أغلب المدافعين عن الفلسفة بنوع من البهارة ، قد أخطأت هدفها ، إما لأن أصحابها كانوا يسعون إلى الشهرة بمعنى ما ، وإما لأنها أعادت استعمال تيمات مستهلكة (... ) وباختصار ، فإن الدفاع عن تدريس الفلسفة ، أي ابتكار وإعادة تحديد هذا التدريس ، ليس موكولاً لقطاع بعينه ، لأن المطلوب هو إعادة النظر في المشروع التام المقترن من طرف هابي (Haby) ، فالفلسفة ليست بحاجة إلى مدافعين عنها ، لأن تبرير وجودها شأن خاص بها . =

ونحن نتعرف هنا على «منطق» - وعلى استراتيجية - مقتربين بالأسئلة التفكيكية الأكثر إلحاحاً وإثارة.

فما الذي يتضمنه هذا المنطق؟ إنه يتضمن على أقل تقدير ما يلي: لا يعني حظر مدرسة الفلسفة عن الجميع أو عن البعض، وضع حواجز أمام الفلسفة ذاتها. ونحن نعلم قصة ثيوفراستوس الإيريزي (*Théophraste d'Érèse*) الذي منع من فتح مدرسة للفلسفة، تحت طائلة الموت. وإليكم رواية ديوجين لايرس (*Diogène Laërce*) بهذا الصدد، فقد كان ثيوفراستوس تلميذاً للوسيبوبوس (*Leucippe*)

---

= لكن الدفاع عن تدريس الفلسفة، سيكون بحاجة إلى فلسفة نقدية للتعليم، انظر : *Nouvelle Critique*, vol. 84 (mai 1975), pp. 29 et 239,

وللإشارة، فإن هذه العبارة الأخيرة، حدّدت سنة 1975، سواء أراد صاحبها ذلك أو لم يرد، جزءاً من مشروع مجموعة الأبحاث في الفلسفة *GrepH*، وهو ما لم يتم الشروع فيه بفرنسا، من طرف أي ممثل رسمي (فردي أو جماعي) للمؤسسات الفلسفية الفرنسية، فكيف لا يمكن الاتفاق مع هذا الطرح، وتحديداً مع العبارة التي تتعارض مع فكرة ربط النقاش بقطاع ما؟ (وهذه أيضاً إحدى التيمات الرئيسية لمجموعة الأبحاث المذكورة). وعليه، فإن مسألة التمييز بين «الشأن الخاص» للفلسفة ضمن تبريرها الذاتي وبين «الفلسفة النقدية للتعليم»، تبدو لي إحدى أكثر المسائل إشكالية، ليس فقط لأنها تتناقض مع تقد «الإخصوص»، بل لأن «خاصية» الفلسفة هي عنوان المشكل الذي يفترض أن هذا التأكيد قد عمل على حلّه. وهذا هو الرهان الحتمي للأفكار التفكيكية (ولا أجرّ على نعت هذا الرهان بـ«الخاص» أو «بعين الذات»).

وعلى الرغم من أن التفكك - الذي لم يكن أبداً مذهبياً ولا معرفة مدرسة - لم يسع إلى تشكيل ميثاق أي مؤسسة، وخصوصاً ميثاق مجموعة مفتوحة ومتعددة مثل مجموعة الأبحاث في الفلسفة، فإن هذه الأخيرة لا يمكنها أن تنتظم وفق تمييز معطل للحركة، بين «الشأن الخاص» للفلسفة و«الفلسفة النقدية للتعليم»، فقد التزمت هذه المجموعة في أبحاثها وصراعاتها المفتوحة (أي العمومية (*publique*) والضرورية لحسن الحظ، وهو ما لا يعني الإشهارية (*publicitaires*، لذلك فإن انسحابها من مشروع هابي مثلاً، يعتبر ذا مغزى)، بالربط بين الأمرين معاً، أي بين «الشأن الخاص» للفلسفة و«الفلسفة النقدية للتعليم». وهي تسعى من وراء ذلك، إلى التأكيد على ضرورة هذا الربط. أما بخصوص القيمة «النقدية» ضمن عبارة «الفلسفة النقدية للتعليم»، فستعود إليها لاحقاً.

ولأفلاطون (Platon)، وغادر هذا الأخير لمتابعة دروس أرسطو (Aristote)، حيث سيخلفه على رأس «المدرسة». كما كان يتوافر على عدة ألقاب، فهو لم يحظ فقط بتعاليم أرسطو ولم يرث فقط سلطة تدبير المدرسة، بل كسب أيضاً اسمه، أو بالأحرى لقبه، ذلك أن اسمه الأول كان تيرتاموس (Tyrtame)، وسماه أرسطو ثيوفراستوس (أي الذي يتكلم مثل الإله) «لأنه كان يتوافر على فصاحة إلهية». وسيضيف لا بروير (La Bruyère) في خطابه حول ثيوفراستوس (*Discours sur Théophraste*)، أن أرسطو أطلق عليه في البداية اسم أوفراستوس (Euphraste) «ويعني من يتكلم بشكل جيد. وأن هذه التسمية لم تعكس جيداً التقدير الكبير لروعته عبقريته وتعابيره، فقد سماه ثيوفراستوس، أي الرجل صاحب اللغة الإلهية».

إن جينيالوجيا الألقاب هذه ستتعقد أكثر، فثيوفراستوس سيحب ابن أستاذه أو صهره، وسيروي ديوجين لايرس ذلك كما يلي: يقال إنه أحب ابن هذا الفيلسوف، نيكوماخوس (Nicomaque)، على الرغم من كونه تلميذاً له. وقد كان لهذا الرجل، صاحب الكلام العذب والإلهي، عدد كبير من التلاميذ بلغ الألفين، من بينهم الشاعر الهزلي ميناندروس (Ménandre)، وهو ما يؤكّد «شعبية» الكبيرة في تلك الفترة، فمن هو الفيلسوف الشعبي؟ إن هذا السؤال سيطرح وسيعالج في النصوص اللاحقة، بشكل مباشر أو غير مباشر<sup>(13)</sup>.

وفي جميع الأحوال، فإن ثيوفراستوس كان يحظى بما يكفي من الشعبية لدى الأثينيين، إلى درجة أن حياته كانت مهددة، كما كان الشأن بالنسبة إلى خصميه سقراط، حيث تجرأ أغونيدس

(13) انظر ص 573 من هذا الكتاب، «شعبية الفلسفة: عن الحق في فلسفة الحق».

(Agonidès) على اتهامه بالكفر ، مثلما فعل ميليتوس (Melitos) تجاه سقراط. والسؤال المطروح هو: ألم يكن الكفر ، بهذا الشكل أو ذاك وفي كل الأزمنة إلى اليوم أضمنَ اتهام ضد كل مفكر مقلقاً؟ ألا يشكل المقوله الأساسية لكل تهمة؟ ألا يتمثل الكفر غالباً ، في إعطاء الأهمية للحظ (tukhè) وللنصيب (aléa)؟

يروي شيشرون (Cicéron) في : (Tusculanes V, 9) بأن تجريم ثيوفراستوس راجع إلى قوله: «إن الحظ هو سيد العالم». وقد أقر سوفوكليس (Sophocle) ابن أمفيكليس (Amphiclie) قانوناً مفاده أن الفلاسفة ليس بإمكانهم إنشاء مدرسة «دون موافقة الشعب ومجلس الشيوخ ، وإلا تعرضوا للقتل». وهذا هو سبب انسحاب ثيوفراستوس وبعض الفلاسفة الآخرين. وسيعودون إلى أثينا بعد أن اتهم سوفوكليس بدوره بالكفر. «هكذا ألغى الآtheniens القانون السابق وأدانا سوفوكليس وأجبروه على أداء غرامة قدرها خمسة تالان (مثقال) وصوتوا بعودة الفلسفة».

لقد صوتوا بعودة الفلسفة! فهل يتغير على الفلسفة انتظار الحصول على أصوات عمومية؟ هل تحتاج إلى أغلبية (ديمقراطية أو غير ديمقراطية)؟ في ظل منطق الخطاب الكلاسيكي كما عرضناه ، لن تنتظر الجواب كثيراً، فهو: كلا ، لأن المنع لن يمس فقط الحق في إنشاء مدرسة في التعليم وفي المادة وحتى المذهب ، لكنه لا يمس الفلسفة ذاتها أو الشيء المسمى «فلسفة» أو «الشأن الخاص» للفلسفة (Die Sache selbst). وإذا كان بإمكاننا من منظور الحق الوضعي والقوانين أو الشرطة ، مباشرة الحق في التأسيس الفلسفـي ، فإن العنف لن يلحق الحق الطبيعي في الفلسفة ، فقد كان بإمكان ثيوفراستوس الاستمرار في ممارسة هذا الحق داخل انسحابـه ، والتوجه رأساً نحو الفلسفة دون وساطة مؤسسـية ، وحده أو داخل جماعة ، ولو كانت

«غير معترف بها» أو «في حالة عطالة»، بالمعنى الذي يعطيه كل من بلانشو ونانسي (Nancy) لهذين المفهومين. ولا يجب الخلط بين هذه الجماعة وجماعة الدولة، كما لا يجب على الأولى أن تستمد من الثانية مشروعيتها ولا أن تتلقى منها الترخيص. ولا يرجع ذلك إلى كونها جماعة سرية أو تعمل في الخفاء أو تكون بالضرورة من أعضاء «متآمرين» و«انقلابيين» أو حتى «منشقين»، فهي تظل مغایرة لقانون المدينة العمومي وللدولة وللمجتمع المدني أيضاً. ويتوافق هذا المنطق على موارد أغنى من تلك التي عرضتها هنا بشكل موجز ومبسط. لكن من الممكن أن يثير احتجاجات من قبيل «ما حاجتكم إلى هذا التقيد بمؤسسات فلسفية جديدة، عمومية أو خصوصية؟»، «لماذا تحاولون العمل على شرعيتها عن طريق الدولة والمجتمع والوطن أو الشعب؟»، «لماذا هذا اللف والدوران؟ كونوا فلاسفة حيث أنتم، إما بصمت أو بالحديث مع أولئك الذين بإمكانهم سماعكم وإيمانكم بسماعهم، والذين يمكنكم التفاهم معهم، فلستم في حاجة إلى عقد اجتماعي، بل ولربما لستم في حاجة إلى أي أحد».

إنه لأمر مثير جداً، فهذا الخطاب ليس مغررياً فحسب، بل إنه لا يخلو من دقة وعدالة وشرعية، فهو يتوافر بحق على مطلق الحق وعلى كل الحقوق. ومع ذلك، يمكننا ثنيه من جديد داخل مقتضياته دون رفضه ودون إسقاطه في الفخ «الإنجاري» لملحوظاته نفسها ولاستدلاليته الخاصة التي يتبعن عليه تحمل مسؤوليتها الفلسفية. وبذلك يمكننا أن نكتشف بداخله فلسفة محددة، فالامر يتعلق في المقام الأول بفلسفة للسان ولللغة. ويمكن لمفهومين للغة، متعارضين ومتنافرين، أن يتتقاسما «المقتضى» نفسه والتأويل نفسه الخاص بالحق في الفلسفة، أي التأويل لحق طبيعي غير منفصل عن الحق المؤسساتي.

لنعم الآن باختزال هذه المفاهيم في جانبيها الأكثر نمطية، فالامر يتعلق من جهة، بمفهوم تقني - سيميويطيقي للغة، اتفاقي وأداتي خالص. وكل ما يقوم على هذه الدوال القابلة للصياغة، يتتمى إلى التقنية وإلى المؤسسة. لكن، بما أنه لا يوجد مبدأ انحراف لا تنفص عن عراه بين الفكر الفلسفى واللغة الطبيعية، فإن اللغة الصدرية ستكون في متناول الجميع وستظل هي نفسها، مثل المؤسسة، خارجة عن الحق الطبيعي الأصلي والكوني. وتفترض هذه التزعة التقنية، كما هو معلوم، نزعة طبيعية أصلية تنفصل عن الأولى. ومن جهة أخرى، فإن تخلص اللسان مما هو تقني - سيميويطيقي وأصل اللغة المحلية من التلوث الأداتي، سيؤدي إلى النتيجة نفسها، فبإمكان كل كائن متكلم بلوغ الفلسفة قبل أي مؤسسة. وإذا ما كانت هذه الفلسفة تحظى بامتياز الارتباط الأصلي بهذه اللغة أو تلك (إغريقية، ألمانية)، فإن النتائج المترتبة عن ذلك ستكون عديدة، لأن اللغات المحلية التي تحظى بامتياز، بعيدة عن الاستعمال الأداتي وعن الترجمة الاتفافية وعن المؤسسة، فهي شبه طبيعية وتتخضع «للتطبع»، على الرغم من كون أصلها هو بمثابة حدث افتتاحي أو عبارة عن مؤسسة تقوم بالتأسيس. وإذا ما اعتبرنا بأنه لا توجد فلسفة خارج هذه اللغات، فإن التعبير من خلالها، هو بمثابة تجربة، يتعمّن على كل كائن متكلم خوضها من حيث المبدأ. وقد جعلت وصفي لهذه الفرضية الثانية مقتضياً على ملامح نمطية عامة، وهو ما قمت به عن قصد. ومن الممكن التتحقق من ذلك، انطلاقاً من نصوص لفيكتور (Fichte) وهيجل (Hegel) وهайдغر (Heidegger) وبنجامين (Benjamin) وأدورنو (Adorno) وآخرين، ففي الحالتين معاً يتم الفصل بين حق أصلي (طبيعي، كوني) وحق مكتسب (وضعي، مؤسساتي)، لأن هناك اعتقاداً بإمكانية الفصل داخل اللغة، بين ما هو أصلي وما هو تقني. وهناك تجاهل لقانون قابلية التكرار الذي حاولت في موضع

آخر أن أبرز تحديده (بشكل بنوي ونهائي) لمفهومي الأصل والتقنية<sup>(14)</sup>.

وحسب هذا التقابل النموذجي الكبير بين اللغة واللائحة، بين اللغة الأصلية والتقنية، فإن الحق الأول وهو الحق الطبيعي، أو بشكل أكثر جذرية الحق السابق على التقابل بين الطبيعة (physis) والقانون - الناموس - (nomos)، سيكون مرتبطاً على الفور بماهية الفلسفة، أو بفكر مقترب باللوغوس الأصلي (logos originaire). أما الحق الثاني، فسيكون مشتقاً ومحتملاً الواقع ومتنوعاً، بحسب التقلبات التاريخية والسياسية للمجتمعات، ضمن حقها الوضعي وأجهزتها القانونية والمدرسية أو المعلقة لحكم (epochal). ويمنع هذا المنطق كل «أنصار من أجل الفلسفة» لا يكون هو نفسه فلسفياً خالصاً، ولا يشكل «شأنًا خاصاً» بالفلسفة، ولا يخضع ما هو قانوني - سياسي إلى ما هو فلسي.

وباختصار، فإن من حق الفلسفة التحدث عن الحق، وليس العكس، وأننا أؤكد على ذلك مادامت أغلب نصوص هذا الكتاب تطبع إلى المشاركة في هذا «النضال»، فهل قامت هذه النصوص بذلك باسم الفلسفة، أو باسم شيء آخر قد يكون تأكيداً لفكرة كان وما زال غريباً عن الفلسفة، وحتى عن السؤال المتعلق بها؟ ومما لا شك فيه أن شكل هذه الأسئلة هو الذي يستحق الاهتمام الأكثر تحفظاً وتأنياً وتعليقًا للحكم، بل والأكثر تأرجحاً. وهو تأرجح متفرد، لا سلبي ولا معطل على ما أعتقد، وليس منافياً للتفكير ولا

---

Jacques Derrida: «Signature, événement, contexte,» dans: (14)

Jacques Derrida, *Marges de la philosophie* (Paris: Editions de Minuit, 1972), et *Limited Inc* (Paris: Galilée, 1989).

للفلسفة، بحيث يتبعين عليه تحمل مسؤوليته في ما وراء بعض المواقف المتخذة والحجج والنقاشات والالتزامات الصارمة. وهو ما يمكن للقارئ أن يجد آثاره العديدة هنا.

وإذا كانت الفلسفة «غير طبيعية» و«غير مؤسساتية» حين لا تتكلم بلغة أصلية ولا عبر كل اللغات أو كل أنماط العلامات المشيدة لهذا الغرض، فهل يرجع ذلك إلى الفلسفة التي تحاول التفكير فيها - أو العمل بها - في ما وراء التقابلات التي لا تزيد إقصاءها مع ذلك؟ وهل يوجد حق تفكير في الفلسفة، يتتجاوز الفلسفة ذاتها؟ هل تتجاوز الفلسفة، بفعل الحق الذي منحته لنفسها، هيئة قانونية معينة؟ وعلى أي فلسفة وأي حق وأي قانون - ناموس - (nomos) كان يستند سقراط عندما احتاج، كما يروي ديوجين لايروس، على الدفاع (apologie) الصادر عن ليزياس (Lysias)؟ إن خطابك جميل جداً يا ليزياس، لكنه لا يروقني (oumen armottôn) gémoi). وسيتعلق ديوجين على ذلك قائلاً: «بالفعل، فقد كان الخطاب قانونياً أكثر منه فلسفياً» (to pleon dikanikos è emphilosophos). وبما أن ليزياس رد على سقراط بقوله: «إذا كان خطابي جميلاً فلماذا لم يرق لك؟»، فإن هذا الأخير سيجيبه: «هل يمكن في هذه الحالة، لألبسة أو لأحذية ألا تكون جميلة وتروقني مع ذلك؟»<sup>(15)</sup>.

إن معنى هذا التبادل يظل محيراً، وأكثر منه تعليق ديوجين. ويبدو أن هذا الأخير قد أقر بأن «غير ملائم» و«غير لائق» و«غير

(15) كما هو الشأن بالنسبة إلى مقطع ديوجين المذكور، فإني اعتمدت على طبعة غارنييه فلاماريون، انظر: Diogène Laërcie, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, traduction, notice et notes par Robert Genaille (Paris: Garnier-Flammarion, 1965), tome 1, pp. 242 sq. et 116 sq.

منسجم» بالنسبة إلى سقراط، الدفاع المهتم كثيراً بالحق (بالمشارجة القانونية *dikanikos*) والاستدلالات الشرعية أو المانحة للشرعية التي لا تنتهي)، هناك حيث كان من اللازم أن يكون مدح أو دفاع فلسفيان، أي أكثر تلاؤماً مع سقراط الشخص ومع ما كان يقوله، وأكثر انسجاماً مع «الشأن الخاص بالفلسفة» ومع فلسفته هو وتلك التي تتجاوزه، بحيث تستجيب وتنطابق مع هذا الصوت وتلك العلامة (*semeion*) التي تتحدث عبره، مثل ذلك الشيطان (*démon*) الفطري والطبيعي، الذي جعل من سقراط فيلسوفاً. إن «سؤال اللغة» لا يخص فقط ما نسميه عموماً «اللغة الطبيعية» أو «الوطنية»، بل يخص أيضاً، وبشكل أكثر تميزاً ربما، المجموعات اللسانية الفرعية واللهجات والسنن وال السنن الفرعية، التي تؤطر النزاذ الفعلي، وبالتالي الحق الواقعي في الفلسفة قبل كل تشريع مؤسساتي، فما الذي سيحدث إذا كان من الضروري، لكي يتوجه «رأساً نحو الفلسفة»، المرور على الأقل عبر لغة ورمز فرعي يعتبر خصوصه للغة الأصلية غير مخترل وذي تحديد متعدد الجوانب، مع العلم أن هذا التحديد هو ما يشكل بالضبط صيرورة الفلسفة؟ وإذا لم يكن هذا المرور عبارة عن دوران أو توسط أداتي، أفلن يحيط بالضرورة كل رغبة في التوجه مباشرة نحو الفلسفة؟

إن اللجوء إلى اللغة ضروري بالنسبة إلى ممارسة الفلسفة في حدتها الأدنى، على الرغم من إمكانية الاستغناء عن كل مؤسسة وكل جهاز مدرسي وكل مدرسة (بالمعنى الإغريقي أو الحديث للكلمة) وعن كل مادة تخصصية وكل بنية إعلامية (خصوصية أو عمومية)، ويتعمّن التذكير بهذه البداهة الكبرى والعادلة ليس لذاتها ولكن لمعرفة النتائج التي تؤدي إليها والتي لا يستفاد منها كثيراً. وما سميته بـ«النتائج» يمكن أن يأخذ اسمآ آخر، لأن نظام

الاستيقاف مطروح بحدة هنا، فالإشكالية التي تهمنا في ما وراء الأسئلة القانونية حول الترجمة والامتياز الأصلي للغة الطبيعية (الإغريقية أو الألمانية)<sup>(16)</sup>، تهم بشكل دقيق ما يحدث داخل لغة ما، عند احتكاكها بالفلسفة، ولا يجد موضعه (topos) بين مختلف اللغات المسممة طبيعية. وإذا ما تم التأكيد (كما اقتضت العادة ذلك، خصوصاً في ألمانيا) على أن ممارسة الحق في الفلسفة وفي التفكير عموماً، مشروطة بكفاءة وتجربة لغة ما (الإغريقية أو الألمانية مثلاً)، بسبب «المفاهيم المؤسسة» والإمكانيات المعجمية والتركيبة الأصلية. وإذا ما أضيف إلى ذلك، كما اقتضت العادة في الغالب، خصوصاً في ألمانيا، كون الكفاءة لا تمثل هنا في اكتساب بعض التقنيات المتاحة، فإن المغامرة التي لا تحسّب عواقبها، لن تتعلق بلغة أو بلغتين، فهي تخوض مسارات الترجمة التي تؤدي في الآن نفسه إلى هذه اللغات أو إلى خارجها. إنها تخص ترجمات «داخل» هذه اللغات ذاتها. وتكتفي هذه الضرورة الأخيرة بتحويل كل الرهانات، فإذا ما قيل مثلاً: لا فلسفة من دون لغة يونانية أو ألمانية، فإن ذلك لا يقصي فقط، أولئك الذين لا تعتبر هاتان اللغتان بالنسبة إليهم «لغة أم»، بل أيضاً الإغريق والألمان<sup>(17)</sup> الذين لا يتكلمون ولا يكتبون لغاتهم الخاصة بطريقة فلسفية، لأن هذه الطريقة في الكلام والكتابة متميزة وموسومة بتاريخ ممتلىء، منسوج بتواريχ وبخيوط أخرى من اللغة نفسها ومن

(16) اسمع لنفسك بالإحالة مرة أخرى على : Derrida, *De l'esprit: Heidegger et la question*, pp. 110 sq.

(17) طور فيخته (Fichte) حجة من هذا النوع في الخطاب السابع من «خطابات إلى الأمة الألمانية»، انظر : Jacques Derrida, «La main de Heidegger (Geschlecht II),» dans: Derrida, *Psyché: Inventions de l'autre*, pp. 416-418.

لغات أخرى، فالفلسفة ليست مرتبطة باللغة الطبيعية فحسب. والمسألة الخطيرة والضاغطة ليست فقط مسألة المركزية الأوروبية أو المركزية الإغريقية - الجermanية للغة الفلسفية، فداخل كل لغة، سواء كانت أوروبية أو غير أوروبية، ما ندعوه فلسفه يجب أن يرتبط بانتظام وبشكل مختلف، يقتضيه تنوع المراحل والأمكنة والمدارس والأوساط الاجتماعية والسوسيو - مؤسساتية، باجراءات استدلالية متميزة، يصعب نقلها في الغالب. إن حياة الفلسفه هي أيضاً تجربة هذه الترجمات «بين اللغات» التي يعتبر بعضها أكثر خطورة أو تمنعاً من البعض الآخر. وبالفعل، فلكي يتم النفاذ إلى هذه الإجراءات الاستدلالية، وبالتالي يكون هناك حق في ما هو فلسطي، ولكي تكون هناك إمكانية للديمقراطية الفلسفية أو للديمقراطية في الفلسفه (ولا توجد ديمقراطية عموماً في غياب هذا الأمر، كما أن الديمقراطية المنتظرة هي مفهوم فلسطي أيضاً)، يجب أن يكون المرء مكوناً ومدرباً على معرفة الإيحاءات وتأثيرات الأسلوب أو البلاغة والإمكانيات الدلالية والثناباً والطيات الافتراضية وكل الاقتصاد المستخدم باسم الفلسفه داخل أكثر ممارسات اللغة الطبيعية اقتصاداً.

وهذا الانشغال، الذي هو أيضاً انشغال بالديمقراطية المنتظرة، يخترق كل النقاشات المؤسساتية التي سيستحضرها هذا الكتاب (خصوصاً حول مجموعة الأبحاث في الفلسفه (Graph) والأحوال العامة للفلسفه وتأسيس المعهد الدولي للفلسفه (Ciph) ولجنة الفلسفه والإستيمولوجيا) وإذا ما تم الإقرار أو الرغبة في وجود فلسفه بالفرنسية (en français)، إذا ما تم التفكير في إمكانية قيام فلسفه بالفرنسية (ولا أقول فلسفة فرنسية (philosophie française))، دون أن تكون مليئة أي محملة بالترجمات (عن الإغريقية واللاتينية والألمانية

والإنجليزية)، فإنه لا يكفي التأكيد على اللغة الفرنسية المحلية كلغة فلسفية<sup>(18)</sup>، لكي يكون لكل فرنسي بسيط ولكل ابن مهاجر ولد بفرنسا... إلخ الحق الفعلي في الفلسفة، بحيث يسمح له التعلم الأولي (*apprentissage élémentaire*) للغة (ما هذا؟) بحق التوجه مباشرة نحو الفلسفة، فالتمرن (المدرسي أو غير المدرسي) على الفلسفة، مرتبط بلغة فرنسية معينة، هي لغة بعض المجموعات أو الأوساط الاجتماعية (حتى لا نقول طبقات بشكل استعجمالي) والمهنية، بل هاجاتها وستنها الفرعى أي السنن المتعدد الجوانب والأجهزة المدرسية المرتبطة في كل مرة بأمكانية محددة للثقافة المسممة عامة.

ومن المؤكد، أن الأمر يتعلق ببداهات مألوفة هي اليوم موضوع تحليلات عديدة ودقيقة. لكن التجربة تبين لنا بأنه من اللازم أن نذكر العديد من مدرسي الفلسفة بهذا الأمر، كل يوم. وهناك من المدرسين من يرفض هذه الوضعية، علماً أن بإمكان هذه الفتنة التعرف عليها لو استعانت بالفلسفة. وأن أفرادها يجهلون التأثيرات التمييزية الناجمة عن هذا الأمر، فإنهم يرغبون في حماية معينة، وذلك بالاحفاظ بكل ثمن على نماذج بلاغية وعلى أشكال للمراقبة وعلى قواعد اجتماعية للممارسة الفلسفية، تعتبر جينيالوجيتها متميزة ومدموعة وسهلة التحليل. ولمعارضة كل تساؤل وكل تغيير، فإن البعض يكون مستعداً لاتهام الأشخاص القلقين (بفعل هاجس فلسفى وسياسي) من هذا التمييز الهدف إلى «تكيف» و«ترتيب» أي «اختزال» للفلسفة في

(18) لقد كانت مسألة اللغة المحلية مندرجة في صلب حلقة دراسية نظمت على مدى سنوات، حول الجنسية والقومية الفلسفتين والتي كانت بمثابة تطوير لحلقة السنة الجامعية 1983 - 1984. عن الحق في الفلسفة، التي أرسم هنا خطاطتها وشبكتها. وأعني أن أهيئ معطياتها للنشر مستقبلاً.

«مطلوب اجتماعي». وأنا أفكر في عكس ذلك تقريراً، ففي هذا المجال كما في غيره، تخدم نزعة المحافظة المؤسساتية مطلباً اجتماعياً لتنصلص منه بعد ذلك. وتفترض التحولات التي يشتغل البعض منا لأجلها - والتي ستناقش كثيراً في هذا الكتاب - أن نأخذ بعين الاعتبار التغيرات من كل نوع (خصوصاً التغيرات الاجتماعية في هذا البلد وفي غيره من البلدان)، لكن ليس بغرض أن تتنظم الفلسفة على حسابها، بل من أجل الزيادة في حظوظها وحقوقها أو الحقوق التي تمنحها والتي يمكنها أن تعرضها كموضوع للتفكير بشكل مغاير.

## 5 - عبور الحدود: الإعلان عن الفلسفة

سيقال إن القضية التي عنونت بـ «الحق في الفلسفة» لم تعالج ولم تبرر إلى حد الآن إلا بطريقة شكلية، دون مضمون حقيقي على ما يبدو. ومن خلال معجم التبرير أو الأحكام القانونية والشرعنة أو التأسيس، وهو المعجم الذي يتقاطع مع التعارض القائم بين الشكل والمضمون، نتعرف على موضع (topos) لا مناص منه داخل كل إشكالية للحق. ومن بين الانتقادات اللاذعة الموجهة حالياً إلى النزعة القانونية (juridisme) وإلى «العودة إلى القانون»، تلك المتعلقة بنزعتها الصورية (formalisme). وقد كانت هذه الانتقادات في أغلبها ذات توجّه ماركسي. وكمؤشر على خطوة جديدة ضمن هذه المقدمة نذكر بما يلي:

كما هو معلوم، فإن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أكد تجذرها داخل الحق الطبيعي، بغية إنتاج حق وضعبي ودولي، انساق وراء تاريخ متميز وغني، على الأقل منذ سنة 1789، وخصوصاً منذ الحرب العالمية الثانية. وقد اتبع هذا التاريخ، عبر إنجازات متعددة، مسار تحديد متنام للمضامين المعينة، وبالخصوص «للح حقوق

الاجتماعية»، مثل الحق في الشغل والراحة والأمن ووقت الفراغ، كما نجد الحق في التعليم والثقافة والتربية. وبالنسبة إلى الحقوق الأخيرة نتساءل أولاًً عما إذا كانت تتضمن الحق في الفلسفة كحق كوني يتتجاوز الاختلافات الوطنية والاجتماعية، وبأي معنى يتم ذلك؟ وبصيغة أخرى عما إذا كانت الفلسفة «مادة تخصصية» من بين مواد أخرى، لها الحق في نفسها والحدود داخل ما نسميه بشكل ملتبس بالثقافة. وثانياً، عما إذا كان بإمكان الفكر (الفلسفى أو غير الفلسفى) الذى يمنع لنفسه أو يطالب بالحق في مساعلة سلطة وأسس الخطاب القانوني وخطاب حقوق الإنسان، أن يدرس وأن يكون في المتناول باسم الحق الكونى.

ويتعين علينا، إذا ما اعتمدنا إلى حد ما، على التمييز بين الشكل والمضمون، أن نبين كيف أن الحق في الفلسفة لا يمكنه أن يصبح فعالاً من حيث تعريفه وتصريفه، إلا إذا ما اجتمعت في إطاره كل الشروط الملمسة. وما قلناه بصدق اللغة، لا ينفصل عن كلية الوجود في أبعاده التاريخية والاجتماعية والاقتصادية على الخصوص، ولا شيء من كل هذا يمكنه أن يشكل موضوع مادة تخصصية واحدة ولا أن يمنحها امتيازاً مطلقاً.

علينا أن نتساءل (وهذا هو السؤال رقم 1) عما إذا كان شيء مثل الفلسفة - في حالة ما إذا كان موجوداً - هو عبارة عن مضمون من مضمون المعرفة، المدرسة، والثقافة، أي ما ندرجه تحت عنوان الثقافة والتعليم والتربية والتكوين. لكن هذه المفاهيم لا تتدخل في ما بينها، لأن لها تاريخاً وجينيالوجيا (Bildung, cultura, skholè, paideia - تربية، مدرسة، ثقافة)، ولها أيضاً بنية معقدة جداً، علماً بأن رجال القانون وواعضي ومحرري الإعلانات لا يتساءلون عن هذا الأمر عندما يقومون بصياغة الحق الكونى في الثقافة. ويمكنا التأكيد

على أن الفلسفة لا تنتمي كلية إلى الثقافة، وليس في الأمر أي تهديد أو إنكار لهذه أو تلك، مثلاً لا ينتمي العلم إلى الثقافة ولا تنتمي الفلسفة إلى العلم... إلخ

وهناك ثني آخر وتعقيد تمهدى آخر، يظل الإعلان عن الحقوق بمقتضاهما مفارقاً دوماً، باعتباره فعلاً للغة وملفوظاً من طبيعة إنجازية ينكر ذاته بالقدر الذي ينتج فيه قوة القانون، مدعياً وصف أو إقرار «طبيعة» يعرفها كل الناس ويتقاسمونها في ما بينهم. ولا يمكن لهذا الإعلان أن يضع أو يبرر الحق في التعليم ومن خلاله الحق الافتراضي في الفلسفة، دون أن يورط الفلسفة والتعليم، وبشكل خاص، المعقولة المحددة لمفاهيمه وللغته. وكفعل لغوي، سيكون هذا الإعلان على الدوام متضمناً لملفوظات فلسفية، فهو يوصي قبلياً (a priori) بتعليم ونشر الفلسفة دون أن يذكر اسمها، أي بتعليم ونشر فلسفة معينة، وخاصة فلسفة اللغة التي تفترض وجودها كي تتضح ملفوظاتها.

وعلى الرغم من كون الزوج المفهومي «إنجازياً/ تقريرياً» (performatif/ constatif) محدوداً عند نقطة معينة على ما يبدو، مع انه يعتمد جهازاً نظرياً هاماً، فإنه يظل أساسياً ومفيداً بالنسبة إلى تحليل الملفوظات الفلسفية والقانونية التي تشغلنا هنا، ذلك أن الإعلان عن حقوق الإنسان يؤول ذاته كمعطى وصفي، بسبب ادعائه الأساسي الذي مفاده أنه مؤسس على حق طبيعي، فهو يدعى تأسيس ملفوظاته الإلزامية (مثلاً، «يجب أن يكون القانون واحداً بالنسبة إلى الجميع») على وقائع مقررة. وسيترك الحق المجال أمام « فعل الكينونة Est» أو «القدرة»، وهي الكلمات التي يسمح فيها الحد القائم بين الماهية (essence) والإمكانية وواجب الوجود، بين القانون الطبيعي والقانون الوضعي وبين الضرورة الطبيعية والضرورة الاتفاقية، بعملية

المجاوزة بطريقة غير متوقعة (*subreptice*)، فمن الضروري الحصول على الألقاب (على الكرامة) أو ممارسة الكلام والحرية، لأنها أمور طبيعية، أو بالأحرى يجب أن تكون طبيعية بالنسبة إلى الإنسان. «ولأن كل المواطنين متساوون (وعليهم أن يكونوا متساوين) أمام القانون، فإن بإمكانهم أيضاً بلوغ كل المراتب الكريمة والمناصب والوظائف العمومية، حسب قدرتهم ودون أي تمييز باستثناء التمييز بين فضائلهم وموهبيهم». وأيضاً «إن حرية تبليغ الأفكار أو الآراء من أثمن الحقوق الإنسانية، وبإمكان أي مواطن وبالتالي، أن يتكلم ويكتب ويطبع بحرية، مع تحمل مسؤولية الإفراط في هذه الحرية وفق الحالات المحددة من طرف القانون».

بأي طريقة يمنع هذا الخطاب لنفسه الشرعية في ذات الوقت الذي ينكر فيه سلطته الإنجازية ويعمل على تجذيرها داخل عرض تقرير ذاتي هو عرض الفلسفة التي أرادت دوماً أن تكون لغة الوجود الذي يقول ما هو موجود؟

إن أصحاب هذا الخطاب، الذين يمسكون به ويدعمونه ويبروزونه، مطالبون بوصف ما يعرف الجميع أنه موجود و حقيقي، ويعينون عليهم التذكير به و موضعته داخل عنصر الإجماع الفلسفى. ويتميز هذا العنصر بالشفافية، أو بأن يصبح شفافاً، لكنه يرتبط ضرورة بممارسة اللغة وفهمها. وطبعاً، يتعلق الأمر هنا باللغة الفرنسية، ففي الحادي عشر من شهر تموز / يوليو 1789، أعلن لا فاييت (*La Fayette*) أمام الجمعية الوطنية (*L'assemblée nationale*) بأن قيمة الإعلان عن الحقوق تمثل في «الحقيقة والدقة، إذ يجب على هذا الإعلان أن يقول كل ما يعرفه أو يشعر به الجميع». يجب عليه إذن أن يقرر فقط وأن يخضع لأمر نظري، لأمر الوجود النظري وليس الأمر، أي أن يسجل وأن يثبتت (*prendre acte en faisant acte*) كل ما يعرفه أو يشعر به الجميع. ومن المفترض أن هذا

الإعلان لن يضيف شيئاً إلى هذه المعرفة، اللهم ما يساهم به بيانه التفسيري، فالإلزام يهم فعل القول أو حده، لكن يجب قوله بشكل جيد، يتمثل في «الحقيقة والدقة». هكذا، لن تعود مشاكل التحرير خارجة عن فلسفة معينة، وهذا التذكير لن يفاجئ أحداً، لكنه يتضمن أيضاً فلسفة الفلسفة، ومفهوماً للحقيقة ولعلاقاتها باللغة. ويفترض النفاد إلى الإعلان وإلى مضمون ما يقوله وما يمنع الحق في كل الحقوق، تعلم اللغة ومعرفتها. وحده التعليم، وتحديداً تعليم اللغة، يمكنه أن يشعرنا بأهمية الحق وخصوصاً بأهمية الحق في التعليم. وهاتان «الكافياتان» (*compétences*) تداخلان في ما بينهما وتثنستان بعضهما في البعض الآخر.

انطلاقاً مما قلناه بخصوص الترميز المفترط أو الترميز الفلسفية الفرعية «داخلي» لغة طبيعية معينة، سنتفهم بسهولة كيف أن النقاشات حول اللغة والمدرسة أثناء صياغة بنود حقوق الإنسان، لا تقل رسمية عن النقاشات حول «تحرير» الإعلان. ويتعين علينا دائماً - وهذه بداية ملفوظ إلزامي - أن نقوم أثناء حديثنا عن الفلسفة مثلاً، بتقييم عدد ومكانة أولئك الذين لن يفهموا شيئاً تقريباً من هذه الرهانات الممكنة أو القائمة، وهو ملايين البشر، باستثناء بضعة آلاف ومن بينهم عدد صغير يتضمن من يقرأونني في هذه اللحظة، لأن بلوغ المعلومة والمعنى ونتائج التأويل أو الاقتناع موزعة بشكل غير متكافئ. ولا يمكن اختزال هذه الاختلافات، فهي تحدد حقل الصراعات السياسية من أجل تقدم حقوق الإنسان والديمقراطية وترتبط أساساً بتجربة اللغة وبالمدرسة ويتعلم الفلسفة (بالتعليم الفلسفى ويتعلم الفلسفة أو ما يتعلق بها وبالنقاشات حول الفلسفة). بتاريخ 27 تموز / يوليو 1789 (أي خمسة عشر يوماً بعد إعلان لا فاييت)، تحدث مطران بوردو (Champion de Bordeaux) شامبيون دو سيسيه (archevêque de Bordeaux)، باسم «لجنة الدستور» مؤاخذًا على صيغة التحرير الأولى، Cicé

سقوطها في تجريد مفرط وفي عمق وكمال مبالغ فيهما، فهي تفترض «حدة في الذكاء والعبقرية، أكثر مما هو منظر من أولئك الذين يتعين عليهم قراءتها وفهمها، والكل مطالب بقراءتها وفهمها».

إن هذه الملاحظة تقتضي التمييز بين المضمون الدلالي لحقوق الإنسان والتعبير عن هذه الحقوق لغويًا، ولما كانت هذه الأخيرة هي ما هي عليه في كليتها، فإن ترتيب صياغة ملائمة للمخاطبين أو للمستفيدين، يعتبر مهمة متميزة ولا حقة. وقد افترض شامبيون ذو سيسيه، أن بإمكان هذه المهمة، بل ويتبعن عليها الانتظار ضمن حالة قابلة للتقييم إحصائيًّا من طرف سوسيلوجيا تلقائية تخص قدرة فهم النص. وقبل ذلك، ما المقصود بهذا «الكل» المتحدث عنه؟ هل يتعلق بكل الفرنسيين؟ أم «بالشعب» الفرنسي ككيان لا يتضمن جماعاً (addition) لكل المواطنين (إذ يمكن لبعضهم ألا يتكلم الفرنسية)، ولا جماعاً لكل الذين يتكلمون هذه اللغة (وليسوا بالضرورة مواطنين ولا يشكلون جزءاً من الشعب الفرنسي)؟ أم يتعلق الأمر، وهذا بعد آخر للمقتضى الفلسفى، بكل الذين يتكلمون لغة أخرى، فرنسيين كانوا أو غير فرنسيين، وبإمكانهم تلقّي هذا المضمون الدلالي كما هو، من خلال ترجمة غير ملتبسة؟ وعندما نعلم كيف كانت السياسة اللغوية والمدرسية للثورة الفرنسية، في بعض مراحلها أو مشاريعها<sup>(19)</sup>، والعنف الذي رافق فرض لغة تعزز تلك التي بوشرت

---

Renée Balibar et Dominique Laporte, *Le français national: Politique et (19) pratiques de la langue nationale sous la révolution française* (Paris: Hachette, 1974); Michel de Certeau [et al.], *Une politique de la langue: La révolution française et les patois: L'enquête de Grégoire* (Paris: Gallimard, 1975), et Renée Balibar, *L'institution du français: Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la république* (Paris: Presses universitaires de France, 1985).

في القرنين السادس عشر والسابع عشر، فإننا ندرك بشكل أفضل رهانات العبارات التي استشهدت بها، في تاريخ 19 آب / أغسطس 1789، بسط رابو سانت إتيان (Rabaud Saint-Etienne) المنطق نفسه. وقد كان الإجماع بالغ الأهمية، بحيث أعطى لهذه التصريحات قيمة نمطية أو نموذجية، فما هو الأمر الذي كان مطلوباً في حينه؟ كان المطلوب هو «إعلان بسيط وواضح، بأسلوب في متناول الشعب ويتضمن كل قواعد الربط والحرية التي ستكون بعد تعليمها في المدارس، جيلاً من الرجال الأحرار القادرين على مقاومة الاستبداد».

فمن الذي يمكنه فهم هذه العبارة؟ وماذا تعني كلمات مثل «شعب» أو «في متناول الشعب» أو «تعليمها» أو «ستكون»؟ وهل الشعب هو فقط مجموع المواطنين، ضمن حالة الثقافة والتعليم والتربيـة في حدتها الأدنى؟ وهـل ما يوجد في متناولـه هو في متناول الجميع؟ وهـل الشعب معـطـي أم هو أفقـ للـتكوين؟

كما تشير إليه تراكيب وصيغ وأزمنـة هذه الملفوظـات، فإن الأمر يتعلق بمطالب وأمانـ، فقد تـمت المطالبة بإعلـان بسيـط وواضحـ، بـأسلوبـ في مـتناولـ الشـعبـ ويشـعبـ يفترضـ أنهـ معـروفـ ويـمـكنـ خلالـ الإعلـانـ، تقـيـيمـ كـفاءـتهـ اللـسانـيةـ والتـأـوـيلـيةـ، بلـ يـتعـينـ التـأـكـدـ منـ الشـروـطـ التيـ تـسمـحـ لهـ بالـفـاذـ إلىـ نـصـ الإـعلـانـ بشـكـلـ مـباـشـرـ أوـ غـيرـ مـباـشـرـ، عنـ طـرـيقـ مـمـثـلـيهـ (منـ رـجـالـ السـيـاسـةـ وـالـقـانـونـ وـالـمـعـلـمـينـ)ـ الذينـ تـقرـرـ إـرسـالـهـمـ إـلـىـ القرـىـ التيـ لاـ يـتـكلـمـ فيهاـ «ـالـشـعـبـ»ـ الفـرنـسـيـةـ،ـ منـ أـجلـ فـرـقـتـسـتهاـ (franciserـ)).ـ وبـماـ أـنـ الـأـمـرـ هوـ مـجـرـدـ أـمـانـ،ـ فإنـ الإـعلـانـ يـظـلـ نـمـوذـجاـ وـمـتـظـراـ.ـ لـكـنـ «ـالـقـوـاعـدـ»ـ مـوـجـودـةـ سـلـفـاـ.ـ «ـفـقـوـاعـدـ الـرـبـطـ وـالـحـرـيـةـ»ـ قـائـمةـ وـمـضـاعـفـةـ وـمـفـكـرـ فـيـهاـ وـمـعـرـوفـةـ منـ طـرفـ الجـمـيعـ،ـ مـاـدـامـتـ تـعـلـمـ بـالـمـدـارـسـ.ـ وـيـجـبـ أـلـاـ تـخـدـعـ بـتـركـيبـ عـبـارـةـ

«تعلّمها في المدارس»، فهي تعني «كما يجب» أن تعلم في المدارس، إذا ما أردنا تكوين رجال أحرار، يصبحون كذلك ويجب عليهم معرفة ذلك وليس معرفة حالتهم قبل ذلك. وطبعاً، فإن الرجال «الأحرار» قادرُون «على مقاومة الاستبداد»، لكنهم لم يصبحوا أحراراً بعد، ويتَعَيَّن عليهم أن يكونوا كذلك، لكنهم لا يعرفون هذا المال، لأنهم لا يدركون وضعهم الحالي.

هكذا، فإن زمن التعليم كزمن للتَّكوين، يسكن داخل الثنِّي، بين المسبق والذِّي لم يحدث بعد، بين الماضي والمستقبل، غير أن النحو المنطقي - المدرس - يجد صعوبة في الانثناء داخل هذه الأزمنة. وتتضمن كلمة «قاعدة» هنا معنى دقيقاً، فالقاعدة ليست هي القانون، وبتعابير كثيرة، هي صياغة العلاقة الذاتية بالقانون وقاعدة العمل المطابقة له. وسيقدم التعليم والتَّكوين وفق القاعدة، كمكان تبسيط فيه القواعد المنطقية وـ«التركيبية» لعمل ذاتي مطابق للقانون الموضوعي. وباعتبار هذا الأخير قانوناً طبيعياً أو قبلياً، فإنه لا يعلم بالمعنى الدقيق، وحتى إذا ما تم تعليمه، فإن هذا التعليم لن يكون «تَكَوينِيَا»، بل سيكون فلسفياً بشكل خالص، فهو تحليلي وتوليدي (مايوتيقي *(maïeutique)*)، تتمثل مهمته في إبراز وكشف أو تفسير ما هو معروف مسبقاً أو يفترض أنه كذلك.

إن معرفة هذه القوانين والحقوق وهذه العدالة الطبيعية، ستكون إذن عبارة عن شرط فلسي مسبق لكل إعلان معقول عن حقوق الإنسان ولكل مؤسسات القوانين الوضعية، وقبل ذلك، لتشكيل دولة قائمة على هذه المعرفة. ومن التباسات إعلان سنة 1789، كونه لا يكتفي بالتعبير عن مبادئ الحق الطبيعي والتذكير بها، بل يضع أيضاً بعض عناصر القانون الدستوري، ومن ضمنها مثلاً ما يتعلق بفصل السلطات. لكن ما يهم هنا، هو أنه من اللازم أن يتأسس القانون

الدستوري على معرفة فلسفية بالحق الطبيعي. وهو ما أكدته مونيه (Mounier) أمام الجمعية الوطنية حينما قال:

«لكي يكون الدستور جيداً، يجب أن يتأسس على حقوق الإنسان وأن يدافع عنها طبعاً، وبالتالي، لكي نهیئ الدستور، يجب معرفة الحقوق التي تمنحها العدالة الطبيعية إلى كل الأفراد، ويتعين التذكير» بكل المبادئ الالزامة لتشكيل أساس أي مجتمع، بحيث يكون كل فصل من الدستور ناتجاً لهذا المبدأ».

لقد شددت على الكلمة «تذكير»، لأن مونيه يذكر بأن ماهية الدستور (وخصوصاً ماهية الحقوق المفترضة هنا)، تمثل في فعل إعلاني (*acte déclaratif*) يكتفي باستعادة ما هو معروف مسبقاً من حيث المبدأ إلى الذاكرة (من حيث المبدأ والحق). وقد تم اللجوء إلى مفهوم جد محدد للإعلان، في لحظة الثورة الفرنسية، وهو ما يمكن الاتفاق عليه بصعوبة، خصوصاً إذا اعتمدنا على هذا المؤشر، انطلاقاً من التعريف الذي سيقدمه غيزو (Guizot) للفظة «الإعلان» في المعجم الجديد لمترادفات اللغة الفرنسية (*Nouveau Dictionnaire des synonymes de la langue française*) والذي جاء فيه: «فعل أعلن، ليس فقط هو تحويل المجهول إلى معلوم، بل هو قول أشياء عن قصد ونية، لإخبار أولئك الذين لا يريد أن يظلوا على غير علم بها».

إن صورة الثنوي والتفسير أو التعقييد، تفرض نفسها علينا في الغالب. وتتوافق هذه الصورة، كما هو معلوم، وتنطابق مع شريط دائري أو بيضوي الشكل<sup>(20)</sup>.

فالحق في التعليم يفترض معرفة وتعليم الحق، كما يفترض «الحق في» كحق في بلوغ كذا (التعليم، الفلسفة... إلخ)، النفاذ

---

(20) لقد حاولت عرض هذه الهندسة في موضع آخر، انظر: Jacques Derrida, «L'invagination chiasmatique des bords,» notamment dans: *Parages*.

إلى الحق الذي يفترض بدوره القدرة على القراءة والتأويل أي على الاطلاع. وتندرج دورة هذه الدائرة ضمن المفهوم العظيم والقديم للسلطة وتبين في نحو ودلالة فعل الاقتدار والإمكان، كما هو موجود في الإعلانات القضائية والملفوظات الحقوقية. وعلى سبيل المثال، فقد جاء في المادة الحادية عشرة الشهيرة ما يلي: «إن حرية تبليغ الأفكار والأراء، هي من أثمن حقوق الإنسان، وبالتالي فإن أي مواطن يمكنه أن يتحدث ويكتب ويطبع بحرية، مع تحمل مسؤولية الإفراط في هذه الحرية، ضمن الحالات المحددة بموجب القانون». إن كلمة «يمكنه» التي يقترب فيها فعل أمكن بضمير الغائب، يمكن أن تقرأ بطريقتين متزامنتين ومترااظتين - ولنا الحق في القيام بهذه القراءة - فمن جهة، تعني «أمكن» «عليه التمكّن» فعبارة «يمكن لأي مواطن»، قد لا تعني هو قادر حالياً على بل «عليه التمكّن من» «ومسموح له» بالكلام والكتابة والطباعة (والتدريس) بحرية. وحتى لو لم يتمكن من ذلك حالياً في الواقع (وهو ما يفسر استعمالنا لصيغة «وحتى لو»، للتذكير بهذا القانون المعياري أو الإلزامي)، فإن عليه التمكّن من ذلك من حيث المبدأ أو الحق.

لكن، ومن جهة أخرى، فهو يتوافر على هذه الإمكانية كمواطن، دون انتظار المستقبل، فإذا ما اعترف له بحق المواطن، فإن الدولة ستتضمن الفعلية الحاضرة لهذه الإمكانية. ذلك أن هدف سلطة الدولة، هو ضمان تجاوز قدرة المواطن للإطار الشكلي وللانتفاء إلى نظام الممكّن وإلى الأمان المجردة أو الإلزام. لكن، كيف يمكن ضمان الانتقال بين هذين المعنيين أو هاتين الصيغتين للإمكانية؟

يتم ذلك عبر إمكانية التأويل والحديث والكتابة وفك الرموز، وتمر هذه الإمكانية من خلال ممارسة اللغة. وحينما يتعلق الأمر

بالمبادئ الكونية، فإنها تمر عبر الفلسفة أي عبر تشكيل الإمكانية كافية لسانية وفلسفية. وتدرج هذه الإمكانية داخل الدائرة، لكنها تعتبر أيضاً شرطاً لدورة الدائرة فهي الصيرورة الفعلية للحق، « الحق في ...».

إن تعبير «الحق في» الذي اعتمدناه لصياغة العديد من الجمل، يسجل تحولاً في تاريخ الحق. ويصعب التاريخ لهذا التحول بدقة، ومع ذلك، فهو يعلن عن اختلاف على مستوى نظام العلاقات بين المواطن والدولة، خصوصاً إذا ما اعتبرنا الحق من تحديداً كُنت (Kant) إلى تحديداً كيلسن (Kelsen)، كشيء متميز عن الأخلاق ونظام للمعايير، تمارس الدولة في إطار العقاب والإكراه. ويسمح هذا الاختلاف، بالانتقال من «حق كذا» إلى «الحق في كذا»، على الرغم من كون الحق يظل افتراضياً ومتضمناً في صيغة «حق كذا».

لكننا نتحدث كثيراً ضمن تاريخ الإعلانات عن حقوق الإنسان وما يرتبط بها، عن «الحق في» وذلك من خلال البحث الدؤوب منذ قرنين، عن مضمون الحقوق الاجتماعية التي يجب أن تؤثث الصيغة المجردة لحقوق سنة 1789، وبالإضافة إلى عدم وضع العرقيين أمام ممارسة الحق (حق الملكية، حق الكلام والكتابة والطباعة ومقاومة الاضطهاد)، يجب على الدولة أن تتدخل بفعالية لجعل «الحق في» ممكناً وتهيء الشروط المناسبة له. ومن اللازم أن يمتد مثال «الحق في الشغل»، ليشمل الحق في التعليم والثقافة. ويجب أن يكون قادراً على الامتداد بحق، وإن كان نلتقي هنا بمشكلة بنوية - مزدوجة البنية - حالما نعالج مسألة الحق ومسألة الفلسفة، فمن جهة لا يمكننا، كما سبق الذكر، الحديث عن مجرد انتهاء الفلسفة (والحق وكل معرفة ذات أكسيوم فلسفياً)، إلى الثقافة والتعليم عموماً والمواد التخصصية التي كانت تعتبر أساسية في ما مضى (وطبعاً فإن لاحتتها

تظل مفتوحة ضمن التمييز الإشكالي بين البحث الأساسي والبحث الهدف إلى غاية<sup>(21)</sup>.

هكذا، لا يمكن أن يمتد «الحق في» - كالحق في الشغل أو في الفلسفة - مثلما يتسع حقل منسجم تدريجياً. ولهذا السبب، فإن العديد من الدول والمجتمعات تسمح لنفسها، دون أن تشير احتجاجات كبرى حتى داخل الأنظمة الديمقراطية، بعدم بذل أي مجهود لضمان هذا الحق.

لكن، ومن جهة أخرى، فإن الحق في الفلسفة وفي الحق، لا يمكنه أن يتنتظر امتداد الحق، لأنه متضمن قبلياً ومبدئياً وعن حق، في معنى ودلالة كل «حق في»، فنحن لا يمكننا الحديث عن الحق في الشغل مثلاً، دون أن تكون قد قبلنا ومنحنا الشرعية وطالبنا من حيث المبدأ أو الحق، بالحق في الفلسفة وفي الحق.

وفي الحالتين معاً، سواء اتبعنا المنطق الأول أو الثاني، فإنه يتغير على الدولة الالتزام بخلق الشروط الضرورية لممارسة الحق في التكوين الفلسفـي، فكيف تتحدد هذه الشروط؟ وما هي الحدود التي يجب على الدولة أن ترسمها بهذا الخصوص؟ وأين تبدأ وأين تنتهي مسؤولية الجسم الاجتماعي و«المجتمع المدني»؟

يمكننا بخصوص الحق في الصحة أو في الشغل، التظاهر بالاكتفاء ببعض العموميات أو البديهيات من قبيل: إن بإمكان كل مواطن أو بالأحرى كل واحد من السكان، تلقى تكويناً مهنياً وممارسة مهنة والانخراط في مؤسسات الضمان الاجتماعي... إلخ، ونحن نعني ما نقوله هنا، رغم أن هذا التحديد يظل شكلياً، فعن أي

---

(21) انظر بهذا الخصوص، «مبدأ العلية»، ضمن هذا الكتاب. وهذه أيضاً تيمة حول التقرير المتعلق بتأسيس المهد الدولي للفلسفة.

تكوين مهني نتحدث؟ وعن أي مهنة وأي عنایة؟ وكيف نفسر الالاتكاف الضخم بين المواطنين وبين فئات السكان؟ وما الذي تقصده الدولة والمجتمع بمصطلحات الحق والفلسفة؟ لتأخذ مثلاً يتعلق بما كان يسمى سابقاً بـ«صف الفلسفة»، أي القسم النهائي بالثانوي حالياً، وهو المكان الوحيد بفرنسا، الذي يبدو أن الجميع يتفق على تدريس الفلسفة فيه. وهناك من يعتقد بأن الفلسفة تشغل مساحة أكبر من اللازم داخل هذا القسم، على اعتبار أن فرنسا هي من الدول القلائل التي تحضر فيها الفلسفة بالتعليم الثانوي والوحيدة التي تبرز فيه بشكل مخصوص يسهل التعرف عليه. بالمقابل، هناك من يعتقد بأن هذه المساحة غير كافية وبأنه لا يمكن الاقتصار على مكان وزمان «قسم» وسنة دراسية. لترك النقاش حول هذه المسألة حالياً، لأنه يشغل مساحة الكتاب برمه تقريباً، ولنسجل فقط بعداً من أبعد هذا الاختلاف، فالامر يتعلق باختلاف حول تسمية الفلسفة والمادة الفلسفية (*discipline philosophique*). هكذا، فإن أولئك الذين يكتفون بقليل من الفلسفة في القسم النهائي وأولئك الذين يعتبرون بأن هناك الكثير من الفلسفة بهذا القسم، يمكنهم الرد على من يتحدثون عن الحق في الفلسفة بما يلي :

في جميع الأحوال، ومادامت الفلسفة معنية في كل مكان (وقبل ذلك، في القراءة والفهم أو التأويل النبدي وبالتالي في ممارسة كل الحقوق)، فإننا نجدها في أي مكان، وخصوصاً في المواد الأخرى، منذ شروعنا في تعلم اللغة، فهذه الفلسفة ليست في حاجة إلى أن تؤخذ كمادة تخصصية. وتحظى هذه الحجة بأهمية كبيرة في التقليد الفلسفى، وهو ما ستحدث عنه لاحقاً<sup>(22)</sup>.

---

(22) انظر «عن الجامعة» و«الاهوت الترجمة»، ضمن نصوص هذا الكتاب.

وعلى العكس من ذلك ، ولربما لهذا السبب ، فإن أولئك الذين يطالبون بحضور الفلسفة كمادة تخصصية قبل القسم النهائي ، يخشون من أن تحتل مضامين أخرى (أيديولوجياً أخلاقية واجتماعية وسياسية ... إلخ) مكان الفلسفة ، بطريقة ماكروة ودوغماوية ، وذلك في غياب مادة فلسفية دقيقة ونقدية وواضحة.

انطلاقاً من هذه الفرضيات ، هل يتعين على الدولة والجسم الاجتماعي تأسيس «فلسفة بالقسم النهائي» ، مع ضمان حظوظ شكلية جداً بالنسبة إلى كل مواطن ، في ملاقة هذا الشيء المسمى فلسفه ، مرة واحدة في حياته على الأقل؟ أم هل يجب علينا الذهاب أبعد من ذلك؟ لكن إلى أين؟ وهل يمر ذلك عبر تكوين عدد ممكّن من أساتذة الفلسفة؟ ومن الذي سيحدد هذه الإمكانيّة؟ ووفق أي معايير؟ ولماذا لن يكون من حق أو واجب أساتذة مواد أخرى - كما يطالب البعض بذلك - إدراج تكوين فلسي ضمّن تعلمهم الخاص؟ ولماذا يقتصر هذا التكوين على مدرسي المستقبل المحترفين؟

إنها أسئلة ملموسة وراهنة ، غالباً ما تتم مناقشتها في ما وراء حلقة أولئك الذين «يناضلون» من أجل احترام الحق في الفلسفة. وكيفما كانت خطورة هذه الأسئلة أو تعقيداتها ، فهي تشمل جميعها سؤالاً آخر ، يمكن اعتباره «جذرياً» ، فإذا كان الإعلان عن الحق يخفي ما هو إنجازي (performatif) داخل ما هو تقريري (constatif) ، فإن «شفافيته» تفترض وجوداً دائماً للفلسفة. وهي تفترض في الوقت نفسه ، بأن يكون معنى الإعلان في متناول كل «المهتمين» (أو الذين يفترض فيهم أنهم مهتمون ، لأن هذه الجماعة ليست معطاة ولم يتم تقديمها ، لكن يمكن تشكيلها بفعل هذا الحق ذاته) ، فالنفاد إلى معنى هذا الإعلان (الذي أصبح ممكناً نتيجة تعلم القراءة والكتابة وإدراج نوع من الهرمونيّقا داخل العديد من الأسماء)

هو في الآن والحركة نفسها، نفاذ إلى معنى ممنوح لهذه الفلسفة أي للفلسفة المعنية.

من حقنا إذن، وبشكل قبلي، مطالبة هذه الدولة أو هذا الجسم الاجتماعي الذي وقع على هذا الإعلان، متحملاً مسؤوليته في ذلك ومدعياً إعطاءه قوة القانون، بأن يعمل على تفعيل ممارسة هذا «الحق في» و«حق النفاذ إلى» فلسفة الإعلان وإلى الخطاب المؤسس والمشرعن لهذا الأخير. وهذه أول صعوبة، أما الصعوبة الثانية الأكثر خطورة والتي تظل حتمية مع ذلك، فتتمثل في كون هذه الفلسفة، فلسفة الإعلان «عن الحق في»، هي من دون شك فلسفة عظيمة، لكنها مجرد فلسفة، ولا يمكنها أن تتفادى المسائلة، سواء كانت فلسفية أو لم تكن. إن الفلسفة تتحتمي بالقانون الذي يقر بأن الحق في الفلسفة لا يتوقف أبداً ولا يعلق أبداً السؤال (*épochè*) والساخرية (*skepsis*)، والشك تجاه الموضوعة الفلسفية، حتى ولو كانت هي المؤسسة بشكل حاسم لإعلان الحقوق، كما هو شأن بالنسبة إلى ألقاظ الإعلان عن حقوق الإنسان المتضمنة للحق في الفلسفة.

طبعاً، فإن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان يلزم «تعليم» ذوات قادرة على فهم فلسفة هذا الإعلان ونهل القوة الضرورية من هذه الفلسفة، بغرض «مقاومة الاستبداد». ويتعين على هذه الذوات الفلسفية أن تكون في مستوى فهم المعنى والمعنى الفلسفيين للإعلان، أي فهم فلسفة الحق الطبيعي وماهية الإنسان الذي ولد حرّاً ومتساوياً في الحقوق مع الآخرين وأيضاً فلسفة في اللغة والعلامة والتواصل والعدالة والحق.

ولهذه الفلسفة تاريخ، كما أن جينيالوجيتها محددة وقوتها نقدها شاسعة، لكن حدودها الدوغمائية غير مؤكدة. وعلى الدولة (الفرنسية) أن تبذل كل جهودها، وقد بذلت الكثير من أجل تعليم

هذه الفلسفة (ولا نقول بالضرورة تشريب الأذهان بها) وإقناع المواطنين بأهميتها، وذلك عبر المدرسة أولاً، ثم بواسطة كل الإجراءات التربوية، متتجاوزة في ذلك الصيغة القديمة لـ «قسم الفلسفة». ومن الواضح جداً أن هذه المحاولة تواجه اليوم كل أنواع المقاومات. وما هو واضح أيضاً، أن كل هذه المقاومات ليست مستوحاة من نزعات دوغماطية رجعية ولا من دافع ظلامية، بل إن بعضها يتجاوز حالة الأنوار (lumières) أو التنوير (Aufklärung). وهذه الواقعية الأخيرة أقل حدة، وهي تؤدي مع ذلك إلى التباسات يستغلها الأيديولوجيون للبلاء من أجل تحقيق مصالح آنية، وهو ما يعلن بعنف عن صعوبة وضرورة التفكير.

إن منطق ما سميته بالإعلان، يستدعي تفعيل الحق في الفلسفة التي هي فلسفته، لكنه يميل إلى التقليل من شأن الخطابات الفلسفية الأخرى أو الخطابات المتعلقة بالفلسفة، وتهميشه وممارسة الرقابة عليها (بكل الوسائل التي تكون دقيقة أحياناً وذات تحديد متعدد الجوانب (surdéterminés)) خصوصاً عندما يتجاوز استفهمها الآلة الفلسفية والقانونية والسياسية التي تدعم الدولة والوطن ومؤسساتها اليداغوجية.

ومن هذه الزاوية، نرى كيف أن الحق في الفلسفة لا يمكنه أن يكون حقاً من بين حقوق أخرى. ولربما أمكننا أو استوجب علينا أن نعهد شروط ممارسة الفلسفة إلى الدولة، كدولة حق مؤهلة لتفعيل هذا الحق الذي يرسى دعائهما أو يؤسسها. لكن يجب أن تظل شروط الممارسة هذه خارجة عما هو فلسيفي، فهل يمكن تحقيق ذلك بكل صرامة وصفاء؟ كلا، لأن لفظة خارجية (برانية) (extériorité) تعني هنا وبشكل معرض، ما هو خارجي بشكل مثالي، وبعد التزام الدولة بضمان الشروط التقنية والمادية والمهنية

والمؤسساتية للحق في الفلسفة، لن ترتبط هذه الأخيرة بأي عقد يجعلها عنصراً مشاركاً للدولة ومسئولاً أمامها. وإذا ما طلب منها ذلك ولو ضمنياً، فإنه سيكون من حقها، وهو حق نابع منها وليس من الدولة، التحايل على هذه الأخيرة وقطع كل علاقة معها، بشكل انفرادي وبطريقة عنيفة أو ماكرة، معلنة أو مستترة، بحسب ما تقتضيه الوضعيّة. وهذه اللامسؤلية أمام الدولة يمكن أن تفرضها مسؤولية الفلسفة أمام قانونها الخاص أو قانون ما دعوناه بالفَكِير الذي يمكنه في شروط مشابهة، أن يلغى عقده مع العلم أو الفلسفة. ولا يتعلق الأمر هنا، رغم بعض المظاهر، بإعادة تشكيل الجوانية (*intériorité*) الأساسية لفلسفة يتمثل « شأنها الخاص » في تبرير ذاتها بذاتها، بل إن مسؤوليتها، ستذهب على العكس أبعد من ذلك إلى درجة إعطاء نفسها الحق أو الامتياز - دون وشقيّة - في مسألة هذا الحد بين الداخل والخارج وبين المخصوص وغير المخصوص وبين ما هو أساسي وخاص بالفلسفة وما ليس كذلك.

وإذا ما تتبعنا هذا النوع من المحاججة، سنستنتج أن بإمكان تدبير الحق في الفلسفة وحمايته وتسييره بواسطة جهاز قانوني - سياسي (وتظل الديمقراطية هي أفضل نموذج بهذا الخصوص). ولا يمكن ضمانه ولا إنتاجه عن طريق الحق كمجموعة من الأوامر المقرونة بوسائل الإكراه والعقاب.

ويحرقنا للمراحل، سنقول إن الفعل أو التجربة الفلسفية لن تقع إلا في اللحظة التي يمكن فيها خرق هذا الحد القانوني - السياسي ومسائلته على الأقل داخل القوة التي طبعته. أما بخصوص ما يربط هذا الخرق بإنتاج حق جديد، فإن بإمكان « الفَكِير » ذاته، أن يتحدث عن حقه في ما وراء الفلسفة والعلم وعبرهما، كما سبق أن قلنا، وعبر الدولة أيضاً، إذ ليست هناك هيئة خالصة. « فالفَكِير » الذي يعلن

عن إمكانية هذا «اللبس» مطالب باسم الديمقراطية المتظاهرة<sup>(23)</sup> كتجلي من تجلياته، بمساءلة الديمقراطية الفعلية ونقد تحدياتها الراهنة وتحليل جينيالوجيتها الفلسفية وتفكيرها في الأخير، وذلك باسم ديمقراطية لا تخزل كيمنتها المنتظرة في غد أو مستقبل ، بل ترتبط بوعد الحدث أو بحدث الوعد، وهذا الأمران يشكلان ما هو ديمقراطي، ليس في الحاضر بل ضمن الها و الآن، بحيث أن تفرده لا يعني الحضور أو الحضور أمام الذات.

## 6 - عن «النبرة الشعبية» أو عن الفلسفة بأسلوب مباشر (توجيهات واتجاهات : القائم، الصلب، الصارم، المستقيم، المنتظم)

كيف وصلنا إلى هذا الحد؟ فلكي نبرر عنوان عن الحق في الفلسفة، جازفنا ببعض العبارات التي منحته معنى ما. ومعلوم أن العنوان الذي يشكل جملة، يفتقد إلى المعنى ولا يكون له معنى إلا بفضل ما تقدمه له بعض الجمل الافتراضية. ومن المؤكد، أن بإمكان كل جملة أن تشغل كعنوان داخل الخطاب. لكن الألعاب القانونية الانفعالية هي وحدها القادرة على إقامة النظام داخل هذه الوضعية وإن بشكل محدود جداً. ويدركنا أوستن (Austin) بأن الكلمة لا معنى لها في حد ذاتها خارج بيان الجملة. وهذا أول اقتراح لنص لا يشكل عنوانه جملة فعلية<sup>(24)</sup>. وبالتالي لا يتوافر بحصر المعنى على معنى.

---

Jacques Derrida, «The politics of Friendship,» *The Journal of Philosophy* (November 1988).

وستظهر الطبعة الفرنسية المترجة قريباً.

J. L. Austin, «The Meaning of a Word,» *Philosophical Papers*, p. 55, (24) and Derrida, *Mémoires pour Paul de Man*, pp. 114 sq.

(بحصر المعنى properly speaking)، الجملة وحدها هي التي تحمل معنى: (what alone has a meaning is a sentence). إذن، فإن الجملة هي التي تكون المعنى، لكن الجملة لا يمكنها أن تكون كذلك إلا انطلاقاً من هذا الشرط. وإذا لم يكن لعنوان، بحصر المعنى، أي معنى، فإنه سيذكرنا بأن «حصر المعنى» هذا قد لا يتوافر إلا على القليل من المعنى. لأن العنوان الموجود في وضعية مضمونة من طرف القوانين، يراكم كل معاني الجمل الافتراضية التي يستدعيها ويختفيها في وقت واحد ويستدعيها ويكتبها داخل الحركة نفسها. وهو يستمد سلطته من هذه الحركة الصامتة والمستفيدة في الآن نفسه. إنها حقيقة العنوان، أي عنوان، وفعاليته وضربيته، فهو يحتفظ بمعنى لا يتوافر عليه وبكل المعنى الذي ليس لديه، وهو يصنع معناه وذلك هو امتيازه.

فكلمة «حق» تبرز كاسم ضمن أغلب الجمل التي صاغناها إلى حد الآن، لمنع العنوان المعنى الذي سيحتفظ به، دون أن يتوافر عليه، ولمفضلة كل العلاقات بالحق في الفلسفة. لكننا لم نعالج بعد هذا الجزء من العنوان بين مزدوجتين والذي لاحظنا من قبل، كيف أنه يسمح (اصطناعياً على الأقل)، لكن العنوان هو أكثر الأمكنة اصطناعية وخدعة على مستوى اللغة)، باعتبار «الحق» مرتبطة بالظرف بمعنى «مباشرة»، كما في العبارة «الذهاب مباشرة (aller droit) نحو الفلسفة»، فما الذي يعنيه الحق كظرف أو كمحمول ظرف؟ وأي عبارة دالة أو دقيقة، يمكننا صياغتها ضمن تركيب يسمح بمفضلة كلمة «الحق» مع كلمة «الفلسفة»؟ بدل أن نجيب على هذا السؤال ونفتح سلسلة جديدة من الحجج، لنحاول بالأحرى تحليل التقاطع المنطقي - الدلالي (logico-sémantique) بين العبارتين. ويبدو لي أن مكان التقاطع يستدعي امتياز الإحالات على كثُر، وذلك لأسباب عديدة، تاريخية ونسقية في الآن نفسه:

- ١ - لأن كُنت تحدث عن التقابل بين المستقيم والمنحنى وبين المستقيم والمائل ضمن إشكالية الحق (Recht, Jus).
- ٢ - بسبب التواصل البديهي والوثيق بين الخطاب الكَثِي ولحظة الثورة الفرنسية أو حدث الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.
- ٣ - بسبب أن خطاب بعض العلوم الاجتماعية المتعلقة بالمؤسسات البيداغوجية وخصوصاً بتعليم الفلسفة، يمنح هيمنة مفارقة للميراث الكَثِي وذلك وفق انماط مختلفة وضمن الأعمال الأكثر تأثيراً وتميزاً، حيث يمنع الدور لإشكالية الموضعية (وموضعية الموضعية) أو الشرعنة أو الإجازة (licitation). وتحاور هذه الإشكالية مع الميراث الكَثِي عبر محطات عديدة ومعقدة، مثل محطة فيبر (Weber)، سواء تقبلته أو لم تقبله، لأن التقبل هنا، لا يعني القبول أو الانخراط. وأنا أفكر طبعاً في تحليلات بيار بورديو (Pierre Bourdieu) وتلك الناتجة عنها.

ولكي نموقع العديد من البحوث المتعلقة مباشرة بكَنت في هذا العمل، لنذكر حسب ما تسمح به المقدمة، بمسألة «الفلسفة الشعبية» كما أثيرت في تصدير ومقدمة *ميتابفيزيكا الأخلاق*<sup>(25)</sup> (*Métaphysique des moeurs*) .

(25) لا يمكنني في حدود هذه الملاحظات التمهيدية الخوض في النقاش الهام الذي افتحه السيد فيبي (Villey) وأغلقه على الفور، خصوصاً في تقديميه للطبعة الفرنسية لمؤلف *Immanuel Kant, Métaphysique des moeurs, traduit par Philonenko* (Paris: J. Vrin, 1979).

ذلك أن نتائج هذه المقدمة الطويلة تستدعي من دون شك، مناقشة مطولة ودقيقة ولربما صياغة جديدة وعامة لهذه الإشكالية الكبيرة، فقد اقصت من دون هوادة المذهب الكَثِي في الحق وكل الخطابات الفلسفية أو القانونية التي أولته اهتماماً: «بالنسبة إليانا (قانونيين وكفلاسفة الحق)، فإن مفهوم (مبدأ الحق) لدى كَنت، والذي يحادي موضوع وغایيات ومنهج وأدوات عملنا، ليس نظرية في الحق، فقد اعتقاد كَنت بأنه يتحدث عن الحق (ولم يكن في ذلك سوى ضحية العادات الألمانية المرتبطة بمدرسة الحق =

لقد ألحق نقد العقل العملي بنسق، تمثل في ميتافيزيقا الأخلاق التي تم تقسيمها إلى مذهب في الفضيلة وآخر في الحق، وهذا الأخير هو اسم آخر لميتافيزيقا الحق. وسينتظم وفق مفهوم خالص للحق وإن كان يعتمد على الممارسة وينطبق على الحالات التي ت تعرض في التجربة. ويبدو استنفاد التعددية الإمبريالية مستحيلاً هنا، بحيث لا تعرض حالاته إلا على شكل أمثلة، فهي لا تنتمي إلى النسق الذي يمكن الاقتراب منه دون النفاد إليه. يتبعنا إذن الاكتفاء، كما هو الشأن بالنسبة إلى ميتافيزيقا الطبيعة «بالمبادئ الميتافيزيقية الأولى لمذهب الحق». ويبين كثُتْ، بأن ما ندعوه بالحق هنا، يتعلق بالنسق المحدد قبلياً ويندرج «داخل النص» (in den text)، والمقصود به النص الرئيسي، في حين أن الحقوق المرتبطة بالتجربة وبالحالات الخاصة، تجد نفسها مبعدة داخل الملاحظات والأمكنة الأخرى لملحق المتن (corpus).

و هنا تبرز مسألة لغة الفيلسوف أو بالأحرى خطابه، فهل يتبعين عليه أن يظل «غامضاً» أم أن يصبح «شعبياً»؟ وقد يندهش المرء من إثارة هذا السؤال بخصوص الحق أو ميتافيزيقا الحق. وبالفعل، فإن لغة الفيلسوف (كاستغلال استدلالي للغة داخل اللغة) يجب - حسب

= الطبيعي)، في حين أنه كان يقوم بشيء آخر. وإذا كان كثُت قد اعتقد بأنه أسس علم المبادئ والأسس القبلية، مثل رياضيات الحق (*mathématiques du droit*)، فإنه بدأ برياضيات لأولئكية غريبة أساساً عن تجربتنا القانونية.

ذلك هو رد فعل رجل قانون مؤرخ للحق، لا يتطرق أبداً في ما أقره. وليس هناك أمل في أن يحمل بعض الفلسفة على عمل الجد، نقدنا لكثُت، خصوصاً إذا كانت معرفته حول الحق مستمدّة من قراءة كانت أو فيخته أو هيغل أو ورثة آخرين لكثُت، بما فيهم كيلسن (Kelsen) (...). وما لا شك فيه، أن نجاح مبدأ الحق (*Rechtslehre*) يمكن أن يجد تفسيره في زمنه، فقد أفاد عند بداية القرن التاسع عشر، سياسة خاصة، تتعلق بمسألة الدولة والفردانية والليبرالية البورجوازية، لكن وظيفة القاضي والحق، لم تستخدم أبداً لصالح طرف ما، المصدر المذكور، ص 24-25.

كُنت الذي كان يرد على غارف (Garve) - أن تصبح شعبية اللهم إذا ما دفع هذا الالتزام بالفيلسوف، إلى تجاهل وعدم معرفة، وفي أسوأ الأحوال إلى قيادة القارئ باتجاه وضعية يجهل فيها التميزات الصارمة والتقسيمات الحاسمة والرهانات الأساسية بالنسبة إلى الفكر. ولأن الإلزام والحدن الكَثُتَيْن يبدوان نموذجين هنا - وملائمين لنقاشاتنا الحديثة حول الفلسفة ووسائل الإعلام - فإن استشهاداً مطولاً سيفرض نفسه في هذا الباب. ذلك أن التمييز الأساسي والمحدد إستراتيجياً والذي لا يمكن ولا يجب أن يخضع «للشعبوية»، هو في نظر كُنت التمييز الحاصل بين المحسوس (sensible) والمعقول (intelligible)، وهو ما عملت المحاولات التفكيكية على متابعته منذ مدة بداخلها وضمن تنوع نتائجها، مما يضفي تعقيداً آخر على المسألة.

ويجب أن نأخذ ذلك بعين الاعتبار اليوم، إذا ما أردنا التوفيق بين المسؤولية والصرامة الفلسفية «والتفكيكية» والمعطيات الجديدة للفضاء العمومي أو الإعلامي وإلزامات الديمقراطيات المتظرة.

يجب أن تكون إستراتيجية الخطاب العمومي أكثر مكرراً مما مضى وأن تكون قابلة للتنقييم باستمرار - هذا إذا ما استطاعت ذلك - ورغم أن لفظة «شعبية» لم تعد تعني اليوم ما هو «ملموس»، كما أقر كُنت، الذي تحدث في جهة أخرى عن «نبرة شعبية»<sup>(26)</sup>، فإن بإمكاننا استخلاص درس شكلي وتمثيلي من الرد على غارف وعلى كل الحداثيين الذين يشبهونه. وإليكم النص:

«أمام مؤاخذة الغموض المتكررة، بما فيها المؤاخذة المتعتمدة التي تعطي الانطباع بوجود عمق في العرض الفلسفـي، لا يسعني أن أجيب أو أن أتدارك

---

(26) تم تحليل هذه الملاحظة، في موضوع آخر من الكتاب ضمن نص «الشعبية».

المسألة، إلا بخصوصي للالتزام الذي فرضه السيد غارف (Garve)، هذا الفيلسوف بالمعنى الحقيقي للكلمة، على كل كاتب وخصوصاً على الفيلسوف بحيث لا يمكن لهذا الأخير في نظري، أن يسايره إلا وفق ما تسمح به طبيعة العلم المنقح والمتشر.

لقد أراد هذا الرجل الحكيم (ضمن مؤلفه *Tنوييعات* (*Mélanges*) ص 352 وما يليها)، الإقرار عن حق أن بإمكان أي مذهب فلسفى بلوغ الشعبية (أى عليه أن يكون محسوساً ليتمتع خطابه بالكونية) وإلا نعمت أفكار صاحبه بالغموض. وأنا أقر بذلك على الفور، اللهم إذا ما تعلق الأمر بنسق نقد العقل ذاته وبكل ما يمكن البرهنة عليه من خلال هذا التحديد. لأن المسألة هنا، تهم التمييز داخل معرفتنا بين المحسوس وما فوق المحسوس (*supra - sensible*) المتعلق بالعقل. ولا يمكن لهذا النسق أن يصبح شعبياً، وهو ما ينطبق أيضاً وبشكل عام على الميتافيزيق الصورية، على الرغم من إمكانية أن تصبح نتائجها واضحة بالنسبة إلى العقل السليم (وهو عقل ميتافيزيقي، يجعل أنه كذلك).

ولا يجب التفكير هنا في شعبية معينة (لغة الشعب مثلاً)، بل يتعين التمسك بالانضباط السكولاني (المدرسي) وإن كان يعبأ عليه خاصيته المزعجة ( فهو يشكل بالفعل لغة المدرسة). ولسبب استعجاله، يعتبر الوسيلة الوحيدة التي يحصل لها فهم ذاتي أمام تأكيدها الوثيقية (*assertions dogmatiques*).

وإذا كان المتحذلقون يدعون (من أعلى الكراسي أو من خلال الكتابات الشعبية) بأنهم يتحدثون بألفاظ تقنية خاصة بالمدرسة، فإننا لا يمكننا مؤاخذة الفيلسوف النقي من جراء ذلك، مثلما لا يمكننا مؤاخذة عالم النحو على بلادة من ينتحت الكلمات (*logodaedalus*)، فالسخرية يجب أن تمس هنا الرجل وليس العلم»<sup>(27)</sup>.

إن نتائج ومتضمنات مثل هذا الإعلان، ستحلل مرات عديدة بهذا الكتاب، مثلها في ذلك مثل «السينوغرافيا السوسية- بيداغوجية»<sup>(28)</sup> التي تدرج في إطارها.

فكيف يتم الانتقال من مبادئ هذه البيداغوجيا الفلسفية (كبيداغوجيا فلسفية للمبادئ) إلى مذهب الحق؟ وبتعبير أدق، كيف يتم الانتقال إلى قيمة هذا الحق، المؤسسة على المماثلة بين ما تعنيه هذه الأخيرة (*das Recht, right, jus, droit*) وما تعنيه الصفة أو الطرف (مباشر، صلب، مستقيم)؟ ويلمح كُثُر إلى هذه المماثلة،

(27) جاء ذلك في ص 96 - 97 من هذا الكتاب. واستغل هذا التلميح إلى نحاة الكلام (*Logodaedalus*) للإحالة على كتابين رائعين لجان لوك نانسي، يفتحان أمامنا آفاقاً عديدة، وهو ما يعنينا القيام به في كل لحظة وحين. ويتعلق الأمر بموقف خطاب الإغماء (*Le discours de la syncope*)، انظر Jean-Luc Nancy: *Discourse of the syncope: discours de la syncope* (*Logodaedalus* (Paris: Flammarion, 1976), et *L'impératif catégorique* (Paris: Flammarion, 1983).

ويجب أن تمعظى المقالة المعنوية بـ «فلسفات قانونية» (*Lapsus judicii*) وال موجودة بهذا العمل الأخير، باهتمام خصّ سأعود إليه في ما بعد. وبخصوص مقاطع كُثُر التي استشهد بها انظر: «L'ambiguïté du populaire et la science sans miel», dans: *Discourse of the syncope: Logodaedalus*, pp. 56 sq.

(28) انظر، «الشعبية»، في ص 579 - 580 ضمن هذا الكتاب.

محاولاً تبريرها ضمن إحدى ملاحظاته (أي ضمن ما لا ينتمي إلى «النص» الرئيسي لميتافيزيق الحق، مادام غير مسجل داخل النص). وتعالج هذه الملاحظة بالقسم (هـ) من المدخل إلى مذهب الحق، كما تدعى تبرير المماثلة التي يكون فيها الحق (das Recht, rectum) معارضًا (entgegengesetzt)، مثل معارضة كل ما هو قويم (بمعنى «مباشر» أو «مستقيم» (gerade)، لكل ما هو منحن (krumm) من جهة ومائل (schief) من جهة أخرى. ويعني المنحني في مدلوله المكاني أو الفيزيائي، ويحسب الصورة البيسيكولوجية أو الأخلاقية التي تجمع أو تدفع السؤال مرة ثانية، ما هو متلو ومنحرف ومخادع. كما أن لفظة (schief) (مائل، منكب، منحدر، معوج)، يمكنها أن تتضمن قيمة مماثلة (خطيء، مغلوط، في غير محله، غير صحيح، مضلل).

لقد جاءت هذه الملاحظة بالقسم (هـ) من المدخل إلى مذهب الحق المتعلق بالحق الصارم (das stricte Recht). ولا يعتبر الحق صارماً ولا يبلغ صرامته الخاصة إلا بالقدر الذي يكون فيه إكراهياً وملزماً، وأيضاً بالقدر الذي يربط فيه «الإكراه الكوني المتتبادل» بـ «حرية كل واحد»، وذلك وفق «قانون خارجي كوني» أي طبيعي. وتميز قيمة هذه البرانية، الحق الخالص عن الأخلاق، فالحق لا يتوافر على ضمير باطني، ويتعين على موضوعاته (objecte) أن تظهر، في الأفعال فهو مجال للرؤى أو للمسرحة (théâtralité) من دون ثني. وحتى عندما تطلب الجوانية أو تستدعي (حيث تطرح أسئلة الحقيقة والندم والاقتناع التام والدفاع .. إلخ) فإنها تكون قابلة فرضياً للعرض داخل خطاب أو حركات تعبيرية. وليس برانية الحق الصارم والخالص «مزوجة» بأي «أوامر مرتبطة بالفضيلة».

غير أن البرانية لا تكفي لتأسيس الحق، فهي لا تثبته. وحسب

مذكرة منطقية - متعلقة (يمكن اقتداء آثارها لدى كيلسن (Kelsen)) فإن أساس الحق ليس قانونياً بل هو أخلاقي. أكد أن هذا الحق يتأسس (gründet sich) على الضمير والواجب (auf dem Bewußtsein der Verbindlichkeit) tsein der Verbindlichkeit) (nach dem Gesetz) والذي يعني أيضاً الكائن أمام القانون (vor dem Gesetz). وهذا الكائن هو في الآن نفسه أخلاقي وقانوني وبالتالي فهو سابق على هذا التمييز بين القانونين. لكن لكي يحدد حريته، فإنه لا يستطيع ولا يجب عليه إذا ما أراد أن يكون خالصاً، الاعتماد على الضمير كدافع، بل على العكس، يجب عليه الارتكاز على مبدأ إمكانية إكراه خارجي، قد يتواافق مع حرية كل واحد وفق قوانين كونية». إن هذا الضمير (الذي أقصى كدافع للحق)، هو الحق الصارم، فهل هو ضمير أخلاقي أو قانوني؟ لأن ضمير الواجب قانوني وأخلاقي في الوقت نفسه، فهو الذي «يؤسس» القانون الصارم. لكن كُنت يقر بأنه لا ينتمي إلى نظام ما يؤسسه، فأساس الحق الصارم لن يكون قانونياً، ليس بالمعنى الهابيدغرى الذي يسمح لنا بالقول إن قانونية (juridicité) الحق أو ماهية (essence) الحق ليست شيئاً قانونياً (مع كل النتائج الديداكتيكية والمؤسساتية المترتبة عن ذلك)، بل بالمعنى الذى يكون فيه الوجود الحق للحق، يتوافر على حقه (الأخلاقي والقانوني) ليكون حقاً، كنظام للقانون وليس للوجود. وذلك هو سؤال الصرامة<sup>(29)</sup>.

(29) لقد تم تطوير هذه القضايا في أعمال أخرى، فموضوع الصرامة عولج بشكل مستفيض في : Jacques Derrida, *Glas* (Paris: Galilée, 1974), وخصوصاً ما يتعلق بفلسفة الحق عند هيغل. أما العلاقات بين الوجود والقانون فقد عولجت ضمن نقاش مع هابيدغر، بمؤلف مذكرات من أجل بول دو مان (*Mémoires pour Paul de Man*)

إن إمكانية المماثلة بين الحق والاستقامة ذات علاقة بالبيانوجيا وإن كانت هذه العلاقة على ما يبدو، مبدئية وافتراضية. وبالفعل، فإن الأمر يتعلق بعرض (Darstellung) مفهوم داخل حدس خالص وقبلي لكن وفق مماثلة معينة. وقد عمل كنث (قبل الملاحظة المذكورة) على تعريف «القانون الصارم» باعتباره «إمكانية الإكراه المتبادل التام والمتواافق مع حرية كل واحد وفق قوانين كونية» (القسم هـ)، وعليينا التذكير بهذه النقطة المهمة وهي أن الحق الخارجي تماماً، هو الذي يستحق لوحده اسم الحق الصارم (الضيق)، على الرغم من كونه مؤسساً على ضمير الواجب أمام القانون. لكن هذا الضمير ليس هو الدافع إلى تحكيم قانوني، يعتمد على إمكانية إكراه خارجي متواافق على الأقل، مع حرية كل واحد وفق القوانين الكونية، فإذا ما كنا نتوفر على حق فرض سداد الدين، فإن ذلك لا يرجع إلى قدرتنا على إقناع عقل الدائن، بل إلى قدرتنا على ممارسة الضغط عليه بطريقة متواقة مع حرية كل واحد «وفقاً قانون خارجي كوني»: «فالحق وملكة الإكراه هما الشيء نفسه».

والحال، أن سؤال المماثلة سيطرح بالضبط، من أجل بناء المفهوم الخالص للحق، أي عرضه داخل حدس خالص وقبلي. ويتعلق الأمر بالمماثلة بين هذا المفهوم الخالص للحق وإمكانية الحركات الحرة للأجسام، تبعاً لقانون المساواة بين الفعل ورد الفعل، فالمماثلة بين الحق الخالص والرياضيات الخالصة، يعبر عنها بصيغة «مثلماً أن»، و«مثلماً» (sowie).

«وكما لا يمكننا في الرياضيات الخالصة» أن نشتق من المفهوم خصائص موضوعه، بطريقة فورية و مباشرة (ومن هنا ضرورة «بناء المفهوم»)، كذلك لا يمكن لمفهوم الحق أن يعرض مباشرة من طرف المفهوم ذاته، بل فقط بالإحالة على إكراه متبادل ومتكافئ،

تبعاً لقوانين كونية. وهذه المماثلة الأولى تظل صورية جداً وتنتمي إلى نظام الرياضيات الخالصة. لذلك، فهي غير كافية لتفسير اللجوء إلى مماثلات أخرى مع «القويم» (المستقيم (gerade) والمنحني أو المائل. ويتعين على حجة إضافية وعلى مماثلة أخرى، ضمان الوساطة بهذا الخصوص. هكذا، فإن كثت سيلمح إلى اهتمام وهم (pourvoyeuse) العقل المعمون والراعي والمزود (Versorgen) providentielle, approvisionneuse) متناول فهمنا حسب الإمكان حدوساً قبلية، تساعدنا على بناء مفهوم الحق.

ومن دون رعاية العقل، من دون نسق الحدود الذي يقدمه ويضمنه ويقطعه في الآن نفسه، لا يمكن لأي «عرض» أن يكون ممكناً، وباستطاعتنا القول عبر حرق للمراحل بأنه لا يمكن ان تقوم أي بلاعة ولا أي بيداغوجيا ولا أي تواصل ولا أي نقاش فلسفياً خاص:

«وبما أن هذا المفهوم الديناميكي داخل الرياضيات الخالصة (الهندسة مثلاً)، قد تأسس على مفهوم صوري خالص، كذلك فإن العقل قد اهتم بتزويد الفهم، حسب الإمكان بحدود قبلية من أجل بناء مفهوم الحق. إن القويم (rectum) يتعارض، باعتباره مستقيماً (gerade)، مع ما هو منحنٍ من جهة، ومع ما هو مائل من جهة أخرى. في الحالة الأولى، يتعلق الأمر بالخاصية الداخلية للخط، بحيث لا يمكن أن يوجد إلا خط مستقيم واحد بين نقطتين، وفي الحالة الثانية. تنتج القائمة عن وضعية خطين مستقيمين متلاقيين أو متقطعين عند نقطة محددة، بحيث يكون

أحدهما عمودياً لا يميل إلى جهة أكثر من الأخرى ويقسم المكان إلى جزءين متساوين. وحسب هذه المماثلة، فإن الحق يحدد لكل واحد حقه (بدقة رياضية)، وهو ما لا يمكن انتظاره من مذهب الفضيلة الذي لا يمكنه إبعاد الفضاء المناسب للاستثناءات (latitudinem).

إننا لا نستطيع الإحاطة هنا بكل رهانات هذه الملاحظة الصعبة، خصوصاً في تأكيدها على الاستثناءات داخل نظام الفضيلة. ويجب علينا أن نضيف مع ذلك سبباً آخر إلى الأسباب التي قدمناها من قبل لتبرير لجوئنا إلى كثت، فعبر مسار هذا الاستطراد الطويل، لن يستحيل علينا ربما، النظر بطريقة مائلة وليس مستقيمة إلى ما نفعله ضمن هذا المسار نفسه، أي ما نقوله والشكل الذي أخذه خطابنا والامتياز المنوح لكثت والمبررات المقدمة بهذا الخصوص، وباختصار، فإن الأمر يتعلق بتأمل في القوانين والمعايير وفي وضعية تشكيل هذه الملاحظات بالنسبة إليها مثلاً أيضاً، باعتباره كذلك، أي كمثال وليس كممارسة (فهل هي معالجة موضوعية؟)، وأننا أشدد على كلمة «أيضاً»، لأنه من الممكن أن نقول وأن نفعل هنا شيئاً آخر أيضاً.

## 7 - ترخيص الذات لذاتها والعودة إلى كثت ثانية (derechef de Kant)

إن الإحالة على كثت وتحديداً على كثت صاحب «مذهب الحق»، ورغم كل مبرراتها، ليست هي الإحالـة الوحيدة المعتمدة هنا، فإلى أي شيء رضخت؟ إلى أي شيء يتم الرضوخ حينما نمنع هذا الامتياز لكثت؟ وما المقصود بالإحالـة عليه من أجل نيل

الترخيص منه، بل ومن أجل الترخيص للذات، للقيام بالاعتراض عليه؟ ما الفائدة من مناقشة كُنت أو من التحاور معه؟

إن التحليل الدقيق للخطاب الكَنْتِي، يفرض نفسه بانتظام كحركة فلسفية أساسية وحقيقية. لكن هذه الحركة ليست ضرورية ومفيدة فقط من زاوية فلسفية، بالمعنى الدقيق للكلمة (بالمعنى الخاص والداخلي والضمني) بل تضمن أيضاً وتشرعن وتصادق على المقام الفلسفى لخطاب ما، كما تشير باعتبارها أساسية، إلى الفلسفة «العظيمة» التي تضعها في مستوى القانون. لأنه كيما كانت الضرورة الداخلية لهذه الإحالة على الخطاب الكَنْتِي حول الحق والأخلاق والسياسة والتعليم عموماً وتعليم الفلسفة المتميز عن غيره إلخ...، فإن علاقتنا بهذه الضرورة والفائدة أو المتعة التي نشعر بها عند معرفتها وعرضها (وهو ما يحدث لي كل مرة عندما أقرأ كُنت، وكأنني أقرأ لأول مرة)، تنطوي على برنامج وعلى تكرار. وبالنسبة إلى الكثير منا (وأنا أقصد هنا غالبية قرائي المفترضين وأنا معهم)، فإن سلطة الخطاب الكَنْتِي قد سجلت فضائل الشرعية في عمق تكويننا وثقافتنا ومكوناتنا الفلسفية، إلى الحد الذي يصعب معه القيام بتنويعات متخللة، تسمح بـ«تصور» سلطة أخرى. أكثر من ذلك، فإن «العلاقة بكُنت» ترسم فكرة التكوين والثقافة والتشكل وخصوصاً «الشرعنة» ومسألة الحق، وهو العنصر الذي يبرز من خلاله الوضعيّة الموصوفة هنا.

وبالنسبة إلى صيغة «العلاقة ب» فإن «الفيلسوف الفرنسي» سيعني بذلك ترجمة هذه الصيغة («العلاقة ب» (Beziehung auf) إلى علاقة بالموضوع أو «بشيء ما عموماً» كمركب كَنْتِي (syntagme kantien).

إن الميراث الكَنْتِي ليس مجرد شيء مماثل لذاته، فهو يزيد عن حده. ومثل كل ميراث فهو يمنع (أو يطمح إلى منع) ذاته عناصر

تحليله أو بالأحرى أدوات لهذا التحليل. ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار هذه البنية «الإضافية»، فالميراث يترك لنا دوماً، ويشكل غير متوقع، أشياء يتبعن تأويلها. وهو يفرض نفسه بقوة، وبشكل قبلي، على التأويل الذي يتم القيام به، بشكل تكراري إلى درجة يصعب معها التوقف عند خط معين.

ومن يقول هذا الكلام (كما هو الأمر بالنسبة إلى هنا)، ليس في حاجة إلى أن يصرح : «أنا كُنتُ» أو «إنني أعرف كُنتَ جيداً»، فالعلاقة بكُنتَ موسومة في جسده، لأنها عبارة عن تسجيل مميز لامتياز مطلق، خضع لشبه تطبيع بفعل التكوين ومن خلال برامج هذا التكوين وقيمة وتقيماتها الضمنية وأنماط الحاجج والنقاش التي يسمح بها، وأصناف العقوبات وإعادة الإنتاج المقتنة وأنواع الممارسات التي تحظى بالامتياز لديه (الإنشاء، المذكرات، الأطروحة) وبلاقة «الأسلوب» وتجربة اللغة المعتمدة. ويرجع ذلك في جانب كبير منه إلى «صورة» كُنتَ العمومية لدى الرأي السائد (doxa)، في وسط سوسيو - ثقافي محدد من طرف المؤسسة المدرسية الفرنسية، التي تضمنت منذ مدة طويلة «قسمًا للفلسفة»، فكل البورجوازيين الفرنسيين الشباب سمعوا عن هذا الفيلسوف الصارم، العازب، والموظف الذي تصعب قراءته. وهنا أيضاً، يتبعن أن نقرأ ونعيد قراءة خطاب الإغماء (*discours de la syncope*) للناني (J-L Nancy)، فبعد شهادة البكالوريا وما يتبقى منها لدى كل الأوساط الحاصلة عليها كفاءة ثقافية، يظل كُنتَ حاضراً في كل البرامج وأيضاً في كل لجان الفلسفة. وسواء اتفقنا معه أو لم نتفق، فإنه يظل معياراً لا غنى عنه.

يجب علينا إذن (وبيدو لي هذا الإلزام أمراً في لحظة إملائه) مسألة وتحويل هذا المعيار، إذا كان ذلك ممكناً وقابلًا للتفكير،

وإذا ما اقتضى الفكر ذلك. لكن، لمسائلة القوانين والتحديات التي أقرت مثل هذا الامتياز، يتبعن علينا أن نقرأ كُتُبَ وأن نتوجه إليه وان نموضع ظاهرة سلطته وان نفنه من جوانب متعددة، فهل يمكن تفادي النتائج المفارقة لهذه المراكمه؟ لأننا إذا ما اكتفينا «بطيء الصفحة» والاتفاق على كُتُبَ و عدم ذكره، وكأنه غير موجود وكأن ميراثه غائب، فإننا سننجازف بإعادة إنتاجه بطريقة أكثر فعالية وبشكل ساذج وسري ولاوعي. ذلك لأن سقى الخطاب الفلسفـي المشترـك بالمواضـعـات الفلسفـية والكلـمات والإـجرـاءـات والأـولـيات الكـثـيـةـ، يتم غالباً بـطـرـيقـةـ جـوـفـيـةـ. ولـأـنـ مـسـارـاتـهـ مـعـقـدـةـ وـمـجـارـيـهـ مـحـوـلـةـ، فإـنـ يـمـرـ بشـكـلـ غـيـرـ مـنـظـورـ.

وحتى لا تكون عودتنا إلى كُتُبَ مجرد مجرد مراكمه لفائقـ قـيـمةـ (plus value) ومـزاـيـدةـ نـقـديـةـ، أـلـيـسـ منـ الأـفـضـلـ وـمـنـ الـواـجـبـ قـراءـةـ وبالـتـالـيـ مـوـضـعـةـ كـتـبـ بـشـكـلـ مـغـاـيـرـ؟ـ أـلـاـ يـتـعـيـنـ عـلـيـنـاـ عـلـىـ الـأـقـلـ،ـ الـابـتـداءـ بـإـبـرـازـ تـأـثـيرـ سـلـطـتـهـ مـنـ «ـدـاخـلـ»ـ أـعـمـالـهـ (ـوـهـذـهـ أـيـضاـ لـغـةـ كـتـشـيـةـ)،ـ عـبـرـ درـاسـةـ نـظـامـ التـرـاتـبـ وـالتـقـنـيـنـ وـالتـهـمـيـشـ وـالـإـقـصـاءـ وـالـهـيـكـلـةـ «ـالـداـخـلـيـةـ»ـ لـلـنـصـ وـالـإـبعـادـ (ـأـيـ الـوـضـعـ بـالـخـارـجـ)ـ الـذـيـ مـسـ الـكـتـيبـاتـ وـالـكـراـسـاتـ وـالـمـلاـحـظـاتـ؟ـ

ونجد في هذا الإطار مثلاً ساطعاً ضمن ما اقترحه كُتُبَ بخصوص الملاحظات، وذلك في مقدمة «المبادئ الميتافيزيقية الأولى لمذهب الحق» والتي جاء فيها أن كل ما لا يتعلق بالنسق المحدد قليلاً، لا يستحق الاهتمام إلى «النص الرئيسي» ويجب إزاله إلى مرتبة الملاحظات، فأين يمكن أن نجد مقدمة تعلن وتبدى بل وتضع القانون الذي تعرضه؟ وأين يوجد مكان الحكم هنا؟ مما لا شك فيه، أن بلورة مثل هذه الأسئلة تستدعي قراءة أخرى لكتُبَ، والمهم في كل هذا هو ألا تتوقف عن قراءته. وإليكم بعض

الملحوظات على هامش ملاحظة القسم (هـ)، فسواء تبنيناه أو انتقدناه، فإن النموذج الكثي يمارس سلطته على كل عدد (dispositifs) التعليم الفلسفي (الأوروبية) عبر مختلف المحطات (الهيغلوية - الماركسية أو الهوسرلية - الهايدغرية).

ومما لا شك فيه أن الأمر فريد، لكن يمكننا مباشرته مع ذلك من ثلات زوايا على الأقل، علمًا بأن تفرده، أي امتيازه المطلق، سيظل قائماً بحدة، فالنقد والميتافيزيق الكثييان غير متصلين عن التعليم الحديث، بل إنهم يشكلان هذا التعليم نفسه، لكن بأشكال غير مسبوقة.

1 - إنهم يقترحان علينا بيداغوجيا معينة، ويعددان لحظة وضرورة هذه البيداغوجيا، باعتبارها خارج الفكر الخالص للمبادئ، لكنها ضرورية بالنسبة إلى الشعب «هذا الميتافيزيقي الذي يجعل أنه كذلك»، كي يلتجأ إلى المبادئ الخالصة. وقد أكدنا وسنؤكّد (في النص المعنون بـ«الشعبية») على المعنى المشترك لهذه البيداغوجيا وعلى الميتافيزيق التي تفترضها (بناء مفهوم الشعب «وما هو شعبي»، انطلاقاً من التمييز بين العقل والفهم، بين المخيال والحساسية، وانطلاقاً من التقابل بين المعمول والمحسوس، الخالص وغير الخالص، الداخلي والخارجي، الصارم وغير الصارم...).

2 - لنمر سريعاً على كون الفلسفة الكثيّة تبلورت وتهيكلت كخطاب تعليمي وتحديداً خطاب أستاذ بجامعة الدولة. ويلاحظ ذلك من خلال ممارسات معروفة لكتّنْت، تتمثل في كتابته لموضوعات ولأطروحات، وفي كونه عاش حياة موظف وكانت له مع النظام الملكي نقاشات عديدة، نجد صداتها بالخصوص في مؤلفي: صراع الكليات (*Le conflit des facultés*)، والدين في حدود العقل وحده (*La religion dans les limites de la simple raison*).

وهذه الحالة لم تكن مسبوقة، لا في شكلها ولا في درجتها، من أي فيلسوف قبله. بالمقابل، فإن أغلب الفلاسفة المتميزين بعده، وجدوا أنفسهم في وضعية مماثلة.

بعد تبيان هذه «الواقع» سيكون من الأهم والأصعب أيضاً، التعرف على سمات هذه الوضعية داخل الشكل المنطقي - البلاغي (logico- rhétorique) للفلسفه الكتئية ولمضمونها، فهذه الفلسفه كانت منسجمة ومهيأة لصيروره التعليم العمومي للفلسفه، ضمن شروط اجتماعية وسياسية محددة، تمثل في فصول الدراسة والبرامج والتقييمات والعقوبات داخل المؤسسة (المدرسة أو الجامعة) التي لا توافر فقط على سلطة تبليغ وإعادة إنتاج المعرفة (وتعتبر هذه المسألة ثانوية بالنسبة إلى بعض ممثلي الفلسفه المهنية) بل وخصوصاً على سلطة الحكم وعلى هيئة تقول الحق وتترفق إعلاناتها بإكراه موضوعي (وهذا هو تعريف كُنت للحق) وتقرر شرعية الخطاب أو الفكر ودقة الكفاية، ما يمنحها لقباً وحقاً مهنياً.

3 - إن إمكانية الخطاب الكتئي هذه، هي بالأحرى عرض من بين أعراض أخرى وليس عاماً محدداً وسيكون من السذاجة هنا، أن نختار أحد الحدين، فمن الأفضل التفكير في هذا «التاريخ» المتفرد (كامتياز وحيد)، بحيث يمكن لخطاب ولنقد ولميافيزيق رجل اسمه إمانويل كُنت، أن تقرأ في الآن نفسه، كسبب وكتيبة، كمعنى وكعرض، كإنتاج وكمنتوج، كأصل وكتكرار، بحيث تعمل تنوعيات خطية التكرار<sup>(30)</sup>، على صياغتها وتسجيلها كنتائج نسبية، دون إقصائها مع ذلك. إن كُنت هو اسم إمكانية، اسم «ممكن» جعل من الممكن بدوره انبثاق إمكانية عن ميلاد

---

(30) انظر أعلى الهاشم رقم 14 من هذا الفصل.

الدولة الحديثة وأنظمتها التعليمية التي تتقاسم معها الحدود وعدم الاستقرار. ومثل الدولة الحديثة، فإن هذه الإمكانيات قد حملت وأنتجت من طرف تاريخ الفلسفات والقوى والد الواقع والضغوطات السابقة. غير أن هذا التشكيل العرضي قوي، فقد تم تجميعه داخل صياغة محددة من جوانب متعددة، فهو يمنح بدوره الإمكانية باعتباره مهيأً لهذا الدور. وعبر محطات عديدة للاقتدار، يساهم هذا التكوين في العمليات الأكثر هيكلة وإنجاحية وهدما في تاريخ الخطابات والأعمال والمؤسسات الأوروبية، فهو يختبر «الثقافة» أي «الاستعمار» الأوروبي، أينما حل وارتحل.

والحال، أن إمكانية هذه القدرة واضحة في الانظام «الداخلي» للخطاب الكثني، فهي تشغّل الفكرة النقدية ذاتها ضمن عدتها البلاغية المفهومية (*rhétorico-conceptuelle*) وهيئاتها المعمارية (*architectonique*) ونسق حدودها وأالية تعارضاتها الدلالية.

أولاً تعتبر مثل هذه المعمارية ضرورية بالنسبة إلى المؤسسة الفلسفية المكلفة، إن صبح التعبير (بكل حرية طبعاً وفي احترام تام للاستقلالية الأكاديمية)، من طرف الدولة بل ومن طرف سلطة مدنية أو دينية للقيام بمهمة الحكم وقول الحق (وأيضاً الترخيص لأولئك الذين يمنحون الكفاءات والألقاب ويتجرون وينشرون ما هو مشروع) والحديث عن الحق أو بشكل أكثر جذرية عن الحقيقة<sup>(31)</sup> والمبادئ

---

(31) بخصوص الاستقلالية المطلقة لكلية الفلسفة حسب كنث، انظر نص «عن الجامعة»، فليس رجل القانون أو المستشار القانوني (*jurisconsulte*) هو الذي يتمتع بسلطة قول حق الحق وقول الحقيقة حول الحق والحديث عما هو عادل وما هو جائز. ليس بإمكانه ذلك، مثلما لا يمكن للمنطقى أن يجيب على السؤال: «ما هي الحقيقة؟». بعد تذكيرنا بهذا الأمر، سيسضيف كنث قائلاً: «ما هو حق (quid sit juris)، أي ما قالته وتقول القوانين في مكان وزمان محددين، يمكن للمستشار القانوني قوله بكل تأكيد. لكن معرفة ما إذا كانت =

الميافيزيقية للحق وتقديم المعايير الخاصة للتمييز بين الصارم وغير الصارم واستنتاج إمكانية «الالتباس» أو «الهجانة» داخل نظام الحق<sup>(32)</sup>، وفق قواعد صارمة ومحددة؟

وهل يوجد ما هو أكثر فعالية في هذا الإطار، من الآلة الاستدلالية الكنتية بتقابلاتها المبدئية الحاسمة بين المحسوس والمعقول، الظاهر والتومين (الشيء في ذاته)، الظاهر الداخلي والظاهر الخارجي، المحسوس الحالص والمحسوس الإمبريقي، المتعالي والإمبريقي، الحالص وغير الحالص، القبلي والبعدي، الموضوعي والذاتي، الحساسية والخيال، الفهم والعقل؟

أما بخصوص الصعوبات «الداخلية» لهذه الآلية فإنها أصبحت مفنة عندما واجهت مشكلة الإبقاء على فضاء تقابلاتها ضمن النزعة التخطيطية ونقد الحكم، إضافة إلى «تركيبات» أو «خلط» يستمتع به أو يستمد منه خبراء كبار أو أصحاب دروس حول كثُت، سلطتهم (بدءاً بهيغل أو هайдغر)، فهي لا تستطيع النيل من عملية الانتشار

---

= أوامرها عادلة ومعرفة المعيار الكوني الذي يمكن من خلاله التمييز بين ما هو عادل وما هو جائر، سيظلان غامضين بالنسبة إليه، ما لم يتدخل لبرهة عن المباديء الإمبريقيه من أجل البحث عن مصدر هذه الأحكام في العقل وحده (علماً أن بإمكان هذه القوانين أن يستخدم كخط موجه، بشكل جيد في هذا الأمر، من أجل التأسيس لتشريع إمبريقي ممكن)، (Introduction à la doctrine du droit, §B, pp. 103-104).

(32) إن التعريف الذي يضيف إلى المفهوم العملي، مفهوم ممارسته كما تقر التجربة بذلك، هو تعريف هجين (*définitio hybrida*) ييرز المفهوم بشكل ملتبس (ص 101). وفي المقطع الإضافي «للدخول إلى مذهب الحق»، سيسنتج بشكل دقيق مفهوم «الحق الملتبس» (*jus aequivocum*) وسيحدد صيغته وهما: الإنصاف (الحق من دون إكراه) وفق الضرورة (الإكراه من دون حق)، فما هو «أساس» هذا الغموض؟ إنه واقع وجود حالات للحق، المشتبه فيه، الذي لا يمكن لأي قاض أن يتطلق منه» (ص 108). ولستنا في حاجة إلى التوضيح بأن ما سبأ في الصفحات الثلاث اللاحقة، سيكون مربكاً، مثلما كان الشأن في التلميح إلى «الاستثناءات في مجال الفضيلة».

إضافة إلى كونها تمد قانون فائض القيمة بالقدرة والسلطة والاستمرارية.

وأريد أن أفتح قوسين هنا لإبداء بعض الملاحظات (فالتفكير الذي يستغل أولاً كتفكير لهذه التقابلات، يتعلق أساساً وجذرياً بالبنيات المؤسساتية التي قامت على هذه الأخيرة). وهكذا، «فإن التفكير هو ممارسة مؤسساتية، ويظل مفهوم المؤسسة بالنسبة إليه قائماً كمشكل». وبما أنه ليس نقداً، للأسباب التي تعرفها الآن، فهو لا يهدم مثلكما لا يمس من سمعة النقد أو المؤسسة، فحركة التحويل لديه مغایرة، لأنها يتحمل مسؤولية أخرى تمثل في متابعة مسؤولة قدر الإمكان، لما سميته من قبل بخطية التكرار. لذلك، فإن نفس المسؤولية ستتحكم في الفلسفة (عبر الصراع من أجل الاعتراف بالحق في الفلسفة وتوسيع التعليم والبحث الفلسفيين) وفي الممارسة اليقظة للتفكير. وإذا ما اعتبرنا الأمرين متناقضين، كما يفعل البعض، فسيكون فهمنا لكل من التفكير والفلسفة ضعيفاً. وهذا معناه أننا ننظر إليهما كحددين غريبين بعضهما عن بعض أو متعارضين. أما بخصوص المسؤولية التي أحيل عليها هنا، فهي ليست فلسفية بشكل خالص ولا محددة انطلاقاً من مفاهيم فلسفية حول المسؤولية (حرية الذات،وعي، أنا، فرد، قصد، قرار إرادي . . . إلخ)، لأن هذه الأخيرة هي شروط وليس تحديدات للمسؤولية، وأحياناً ما تكون عبارة عن حدود داخل تحديد ما هو غير مشروط وما هو إلزامي بشكل مطلق. وإذا ما كانت المسؤولية التي نستدعيها هنا (أو بالأحرى التي تلبى دعوتنا هنا) تتجاوز ما هو فلسيفي، فإننا لن نعتبرها، ولأسباب واضحة، لا «أعلى» ولا «أعمق» من المسؤولية الفلسفية (أو الأخلاقية أو السياسية أو الإتيقية أو القانونية)، ولا غريبة عنها بكل بساطة، فهي منخرطة فيها وهذا لا يعني أنها مندرجة كلية داخل الفلسفة لأنها ملزمة بأوامر تفرض عليها

بشكل حاسم، لكن أيضاً بشكل هادئ ومتكتم وعند في الوقت نفسه بأن «تفكر» في التحديدات الفلسفية للمسؤولية وللإلزام ولما هو غير مشروط، أي في تحدياتها الاجتماعية - المؤسساتية (Socio-institutionnelles)

## 8 - الرمزية المفرطة : محكمة الاستئناف الأخير

سيتم الاعتراض علينا، عن حق على ما يبدو، بما يأتي :

لقد اعتمدت الفلسفة قبل كُنْت، على أنساق التحديدات والتقابلات المفهومية، أفلأ يعكس هذا الأمر الماهية والوظيفة العادلة للميتافيزيق؟ ألا يمكننا أن نقول عن أفلاطون، ما قلناه بخصوص كُنْت؟ من دون شك، وفي هذه الحالة ستلعب الخطابات قبل الكَنْتية (pré-kantiens) دوراً مماثلاً في علاقتها بالبنيات السياسية والمؤسساتية. إن دراسة هذه المماثلة، هي بمثابة برنامج شاسع وضروري، من أجل التعرف بالخصوص على أصلالة الموقع الكَنْتىي ومعرفة حدود المماثلة ذاتها، فالكَنْتية (kantisme) ليست فقط شبكة منتظمة بقوة، وفق حدود مفاهيمية ونقد ومتافيزيق وجدل ومادة العقل الخالص. إنها خطاب يعرض نفسه كمشروع أساسى للتحديد، وكفكر وكموقع للحدود، وهو أساس أو شرعة للحكم بالنسبة إلى هذه الحدود. ويعتبر مشهد هذا الموقع وهذه الشريعة أو هذا الموقع المشرع عن قانونياً وسياسياً وفلسفياً قائماً بشكل بنوي لا يقبل التفرقة، فما المقصود بالفيلسوف داخل هذا المشهد؟ المقصود به ذلك الذي يتحدث عن الحق في معالجة موضوع الحق وعن الحقيقة ضمن العلاقات بين الدولة واللاهوت والطب والحقوق والفلسفة، فالسؤال الكَنْتىي بامتياز هو السؤال حول ماهية الحق (quid juris) وإن كان لا يبدو كذلك بحصر المعنى (stricto sensu) في حرفيته (كما يقوم

بذلك عن طريق المماطلة، عند الشروع في استنتاج المفاهيم الخالصة للفهم)، فهو يعرض نفسه أمام كل معرفة وكل ممارسة بل وكل تحديد للمفهوم الخالص للحق قبل التقسيم العام للحق<sup>(33)</sup>، إلى الحق كعلم نسقي أو كملكة أخلاقية، لإرغام الغير على القيام بالواجب (أي كمبدأ شرعي متعلق بالغير (titulum) وإلى حق طبيعي وحق وضععي (منظم) ثم إلى حق فطري (الحرية كحق أصلي وحيد تنبثق منه كل الحقوق وخصوصاً المساواة) وحق مكتسب.

وتتمثل النزعة القانونية (juridisme) هنا، في توسيع لا محدود للصيغة غير الصارمة للسؤال حول ماهية الحق<sup>(34)</sup>، على الرغم من أن الحديث عن الحق في معالجة موضوع الحق وتحديد ماهيته ومفهومه الخالص وتأويل أساسه كإثبات، من اختصاص الكفاءة الفلسفية، فالفلسفة هي حارسة محكمة العقل التي أسستها واستدعتها المقدمة الأولى لـ *نقد العقل الخالص* (*Critique de la raison pure*) (سنة 1781) بعد تاريخ قانوني للعقل. لقد «دعتها» في الحقيقة إلى تأسيس (einzusetzen) أو بشكل أدق (لأن هذه الثنائيات تتضمن كل الصعوبات الممكنة) إلى مناداة أو تسمية المؤسسة التي تستجيب

(33) المصدر نفسه، الصفحتان 110 و111.

(34) أحيل مرة أخرى على نص نانسي المذكور آنفًا: Jean-Luc Nancy, «Lapsus judicii», dans: Nancy, *L'impératif catégorique*, pp. 50-51,

حيث وصف نانسي بشكل رائع البديل أو الوجه الآخر الذي يهمني هنا، قائلاً: «ذلك هو المعنى القانوني الخالص للسؤال النقدي (وهو ليس مؤسساً ولا مفسراً ولا مؤولاً ولا مصححاً ولا رافعاً، بل يعطي بدليلاً لكل هذه المعاني أو كما يقال في مجال البحريّة، يقصد بالقرب منها): كيف يمكن أن تقوم الأحكام التربوية القبلية؟»، المصدر المذكور، ص. 51. واعتقد أنه من اللازم توضيح ما يلي: نظراً إلى وجّه هذا البديل أو لتغيير هذا الوجه الآخر، فإن هيمنة ما هو قانوني تتجلى بالضبط في ادعاء أو بالأحرى في انسحاب «ما هو قانوني بشكل خاص»، وأيضاً إذا أردنا أن يوجد هذا الأخير بإطلاق ضمن هذه الشروط، فيتعين ألا ينحصر في إطاره القانوني.

للدعوة (Aufforderung) الموجهة إلى العقل «للقيام من جديد aufs neue zu übernehmen» بـأصعب المهام، وهي معرفة الذات. وتبدو الدعوة سابقة على تأسيس محكمة العقل التي لن تكون سوى تكرار في آخر المطاف.

وفي الحقيقة، فإن هذه الدعوة هي بشكل مسبق، عبارة عن شكل للنكرار، مادامت تدعو إلى «القيام من جديد» بمهمة قديمة. إنها «دعوة إلى العقل من أجل القيام من جديد بأصعب المهام وهي معرفة الذات. وتأسيس محكمة تضمن طموحاتها المنشورة، der sie (bei ihren gerechten Ansprüchen sichere) إدانة كل انتحالاتها التي لا أساس لها (grundlose Anmaßungen)، ليس بطريقة اعتباطية، بل باسم قوانينها الحالدة والثابتة. والحال، أن هذه المحكمة ليست سوى نقد العقل الخالص ذاته». وكما يقول نانسي (Nancy) بشكل جميل، بخصوص «تعثرات الحكم»:

«فإن النقد سيحل محل أساس الحق، فهو مسؤول من حيث المبدأ، على قول الحق بخصوص الحق وتحرير هذا الأخير (jus) من القول الجاهم بالأسباب. والحال، أن هذه العملية المؤسسة بالضبط، هي التي تشير إلى نفسها كفعل قانوني بامتياز، فنحن نوجد هنا أمام المحكمة ذاتها وفي قلب النقد باعتباره كذلك. ولهذا السبب فإن سلطة الأحكام، وعلى الرغم من انباثها من الوضع القانوني (الذي تعتبره امتيازاً)، تحفر بداخليها الحفرة التي ستتسقط فيها باستمرار مصطدمة بنفس الحالة. وبصيغة أخرى، لكي تفكك الفلسفة في ذاتها وتتحدث عن ذاتها وفق الحق، يتغير عليها أن تفكر حتماً (اللهم إذا ما توقفت عن التفكير في ذاتها)، باعتبارها مبنية (أو متأثرة) بالفلسفات القانونية

(Lapsus judicij) وبالانزلالات والسقطات المقتربة باختلالات المادة التي تصدر عنها الأحكام»<sup>(35)</sup>.

إن نقد العقل الخالص (ويتعلق الأمر هنا بالمشروع وبالعمل الذي يحمل هذا العنوان المضمون من طرف التاريخ القانوني للعقل برمته)، هو عبارة عن مؤسسة توافر على وضع حدث غير طبيعي وغير أصلي، لكنها تستجيب للدعوة وتكرر «من جديد» منشأة (Unternehmen) أقدم منها، فقد حدثت المؤسسة داخل التكرار، لكن ما هو جديد وحدث فيها، يتمثل في كون هذا التأسيس الجديد لمهمة قديمة، اتخذ هيئة «محكمة». ومما لا شك فيه أن هذه الحداثة (modernité) تدرج ضمن العنصر اللاتيني أو الروماني للفلسفة<sup>(36)</sup>، لكن إلى أي مدى تم قبل كُنْت، تأسيس العقل ذاته كمحكمة؟ هذه المحكمة التي لا تعتمد قوتها أو عنفها على أي قانون آخر (ونستحضر هنا لفظة (Gewalt) (عنف) لدى بنجامين<sup>(37)</sup>، باستثناء قانونها الخاص، المتقدم دوماً، بحيث يكون في الآن نفسه أمام وقبل

---

(35) المصدر نفسه، ص 55. لقد شدد نانسي على كلمة «امتياز»، وهو ما اكتشفه مؤخراً عند إعادة قراءة هذا النص ونقله من أجل الاستشهاد به وإننيأشعر بالغبطة على هذه المصادفة التي أرحب بها، فهي ميزة حظ أو تبرير، وهذا أيضاً امتياز آخر.

(36) وهذا هو «السؤال الفلسفى الكبير لروما»، حسب تعبير نانسي الذى عالجه فى نص «فلنات قانونية» بعمق وبدقة، غير مستعجل فى إنتهاء النقاش الضروري مع هайдغر، بخصوص هذه النقطة. وفي نظرى، فإن كل ما قاله نانسي بخصوص العرض والحالة و«الحق» (المصدر نفسه، ص 36، 37، 41 و43)، هو بمثابة مدخل قوى وجديد إلى هذه الإشكالية.

(37) أحيل هنا على نص «نقد العنف» (1921) *Zur Kritik der Gewalt*، وقد ترجم إلى الفرنسيّة تحت عنوان: Walter Benjamin, *Oeuvres, préface de Maurice [de] Gandillac, essais traduits de l'allemand par Maurice de Gandillac* (Paris: Les lettres nouvelles, Denoël, 1971),

القانون، مثلها في ذلك مثل القروي حارس القانون في رواية كافكا (Kafka) «المحاكمة» (*le procès*). وهذه المحكمة قوية جداً «مبدئياً» و«عن حق»، فهي قوية جداً بالقوة (*en puissance*)، لأنها لا تدعى محكمة هذا أو ذاك، مثلاً محكمة كتب أو أنساق، بل فقط وكما يفصح كُنْتُ، «سلطة العقل عموماً»، وبصيغة أخرى سلطتها الخاصة وأساس شرعيتها المطلقة والذاتية: «إنني لا أقصد هنا - أي من خلال النقد كمحكمة للعقل - نقداً للكتب وللأنساق، بل نقد سلطة العقل عموماً، بالنسبة إلى كل المعارف التي يتوق إليها «باستقلال عن كل تجربة»، وبالتالي حل إمكانية أو استحالة قيام ميتافيزيق عموماً وتحديد مصادرها ومساحتها وحدودها وفق مبادئ معينة بطبيعة الحال».

هناك إذن استقلالية مطلقة لمحكمة العقل أي لمؤسسة عقلية لا تخضع عن حق وبالنسبة إلى قول حقيقة الحق، إلا لذاتها. وتتوفر هذه الاستقلالية على مرآتها وعلى نفسها (*psyché*) الأكاديمية داخل كلية الفلسفة، وهي وإن كانت أدنى من الكليات الأخرى (الحقوق، الطب، اللاهوت) ضمن التراتبية التي وضعتها الدولة، فإنها تظل مستقلة تماماً عن سلطة الدولة في ما يخص قول الحقيقة على مستوى الأحكام. وسأناقش لاحقاً بنية هذا الامتياز في نص «عين الجامعة» ضمن هذا الكتاب.

توجد محكمة العقل إذن، وهي تجسيد للنقد ذاته، ثم هناك

---

= وفي دراسة ستظهر قريباً تحت عنوان (Force de loi: Le «fondement mystique de l'autorité») وهي مخصصة لهذا النص الغامض، سأحاول أن أبين لماذا يصعب ترجمة لفظة (Gewalt)، وإن كان من الصعب أيضاً، تفادياً ترجمتها إلى «عنف»، رغم عدم ملاءمة هذه اللفظة الأخيرة للأولى.

الخطاب حول هذه المحكمة والذي سيتجلى في النقد. إن هذا العمل الحامل العنوان والموقع نفسهما من طرف رجل اسمه كُنْت، سيعرض من خلال نقد العقل الخالص (*Critique de la raison pure*) نقداً للعقل ببرمته، فهل يتلاءم العرض مع ما هو معروض؟ سيقوم كُنْت بإدراج هذا السؤال نفسه، ضمن فضاء قانوني، فالقراءة الفلسفية هي محاكمة (*procès*) والمؤلف هو خصم وحكم (*juge et partie*)، وهو يطعن في ذاته ويترك للقارئ مهمة إصدار الحكم الأخير، وإن كان يدعى مساعدته بعض الشيء، من خلال تمتيعه بإصدار الحكم لوحده، فالمتلقي (أي عقل القارئ)، يمثل محكمة الاستئناف الأخير. وكما سيقول الشاعر بونج (*Ponge*) في قصidته حكاية (*Fable*): أيها القارئ، لقد أصدرت الحكم هنا على مشاكلنا. وسيتساءل كُنْت بهذا الصدد: «هل وفيت عند هذه النقطة بما التزمت به؟»، ليجيب على الفور: «ذلك ما سيترك كليّة لحكم القارئ (*dem*) لأن ما يهم المؤلف هو أن يعرض الأسباب (*Urteile des lesers*) وليس أن يقرر (*urteilen*) نتائجها ويعرضها على قضاته (*seinen Richtern*) بعد ذلك. لكن لكي لا يساهم أي عنصر وببراءة في إضعاف القضية المترافق بشأنها (*Ursache*)، يجب أن يسمح للمؤلف بتعيين الأماكن المشبوهة، وإن كان الهدف من وراء ذلك ثانوياً».

لتراجع الآن، بعض الشيء إلى الوراء، فمن الذي دعا العقل بحق، إلى «القيام من جديد» بمهمة قديمة وتأسيس محكمة يجسدتها العقل؟ لقد تركنا هذا السؤال معلقاً عن قصد. ومن المؤكد أن العقل سيستضيف نفسه في الاستئناف الأخير. لكن ما هو الوجه الظرفي والمحدد الذي سيتخذه هنا؟ من هو الفاعل في الجملة التالية: «إنها دعوة موجّهة إلى العقل للقيام من جديد بأصعب مهامه؟ إن الأمر يتعلق بـ«لامبالاة» (*Gleichgültigkeit*) ناجمة عن أولئك الذين

يتظاهرون بعدم اهتمامهم بهذه الرهانات الميتافيزيقية ويدعون بأنهم لا علاقة لهم بها ويمررون دون إثارة الانتباه أو يقدمون بدليلاً عبر «تحويل لغة المدرسة إلى نبرة شعبية (durch die Veränderung der Schulsprache in einem populären Ton) هذه الوضعية ومن التشخيص المزدوج لكتّن. من جهة، فإن من يتبنون هذه النبرة الشعبية في الفلسفة ويتوظاهرون بتفادي لغة الميتافيزيق، هؤلاء «اللامبالون» (Indifferentisten) يرجعون حتماً (unvermeidlich) إلى هذه الميتافيزيق التي يدعون الابتعاد عنها، لمخاطبة الشعب مباشرة. ومن جهة أخرى، يتبعون أخذ هذا العرض مأخذ الجد، فهو يشكل مجالاً لتفكير الفيلسوف. وسواء علم «اللامبالون» بذلك أم لم يعلموا، فإن عرضهم يمثل «الحكم الناضج للقرن». وهذا العرض أو «الحكم» هو الذي يدعو العقل إلى القيام من جديد بالمهمة التي ليست سوى مهمة النقد، فهو الذي يدعو ويطالب بإعادة تأسيس مثل هذه المؤسسة:

«وبالفعل، يبدو من غير المجدى، ادعاء اللامبالاة تجاه الأبحاث التي لا يمكن لموضوعها أن يكون غير ذي أهمية بالنسبة إلى الطبيعة الإنسانية. لذلك، لا يمكن لهؤلاء اللامبالين المزعومين، الذين يريدون عدم إثارة الانتباه وتعويض ألفاظ المدرسة بلغة شعبية، أن يفكروا في شيء ما، دون السقوط حتماً في التأكيدات الميتافيزيقية التي يعلنون عن احتقارهم الكبير لها. ومع ذلك، فإن هذه اللامبالاة التي تتجلّى وسط ازدهار (mitten in dem Flor) كل العلوم والتي بلغت حدّاً يصعب التراجع عنه، إذا ما توفرت معارف بهذا الخصوص، هي ظاهرة جديرة بالملاحظة والتأمل. طبعاً، فهي ليست ناتجة عن الطيش بل عن الحكم

(Urteilskraft) الناضج لقرن لم يعد قابلاً للخضوع إلى أوهام ناجمة عن معرفة سطحية، إنها دعوة إلى العقل للقيام من جديد بأصعب مهامه، وهي معرفة الذات وتأسيس الحكم».

إن وضع المحكمة، وهي محكمة الاستئناف الأخير، يضمن للتقليل الفلسفـي - الـيداغوجـي أو الفلسفـي - المؤسـساتـي قدرة عظـيمة. وستتجـلى هذه الضـمانـة عبر التـارـيخ ما بـعدـالـكـانتـي (Post-kantienne) (néo-kantisme) وضـمن التـكرـار الفـتوـميـنـولـوـجي للـصـورـة التـرـنـسـيدـنـتـالـيـة، ولـكنـ أيضـاً عـبرـ الـانـتقـادـاتـ المـوجـهـةـ لـكـثـتـ والـقـلـبـ منـ النـوـعـ الـهـيـغـلـيـ المـارـكـسـيـ وـحتـىـ الـنـيـتشـوـيـ وـداـخـلـ مـشـروـعـ الـأـنـطـوـلـوـجـياـ الـأـسـاسـيـ لـمـؤـلـفـ الـكـيـنـونـةـ وـالـزـمـانـ (Sein und Zeit)... إـلـخـ وـهـنـهـ الـقـدـرـةـ مـفـارـقـةـ، فـأـنـ تـكـوـنـ هـيـ الـوـجـهـ الـآـخـرـ أـوـ حـجـةـ الـاسـتـسـلـامـ الـعـاجـزـ، وـأـنـ تـكـوـنـ مـرـتـبـطـةـ بـشـكـلـ وـثـيقـ بـالـمـفـهـومـ الـحـدـيـثـ لـلـجـامـعـةـ، تـلـكـ هـيـ الـفـرـضـيـةـ التـأـوـيـلـيـةـ الـمـوجـهـةـ لـلـعـدـيدـ مـنـ نـصـوصـ هـذـاـ الـكـتـابـ، وـهـيـ الـفـرـضـيـةـ التـيـ سـتـخـبـرـ دـاخـلـ هـذـهـ النـصـوصـ، كـمـاـ كـانـتـ هـيـ الـمـوجـهـةـ فـيـ الـغـالـبـ، لـلـمـبـادـرـاتـ «ـالـمـؤـسـسـاتـيـةـ»ـ التـيـ سـاـهـمـتـ فـيـهاـ خـلـالـ خـمـسـ عـشـرـ سـنـةـ الـأـخـيـرـةـ.

فـمـاـ هـوـ هـذـاـ الـاسـتـسـلـامـ أـوـ هـذـهـ الـقـدـرـةـ الـكـبـرـىـ عـلـىـ فـقـدانـ السـلـطـةـ؟ لـمـاـذـاـ، وـفـيـ أـيـ شـيـءـ أـصـبـحـتـ مـؤـمـنةـ مـنـ طـرـفـ سـلـطـةـ السـؤـالـ حـولـ مـاهـيـةـ الـحـقـ، وـذـلـكـ عـبـرـ أـشـكـالـ الـخـطـابـاتـ وـالـكـتـابـةـ وـالـعـرـضـ وـمـعـايـيرـ التـقيـيمـ وـالـشـرـعـنـةـ وـالـنـماـذـجـ الـمـتـعـالـيـةـ لـلـمـحـاجـجـةـ الـفـلـسـفـيـةـ (ـالـنـقـدـ الـكـثـيـ الحـصـريـ، أـوـ الـنـقـدـ الـفـنـوـمـيـنـولـوـجيـ وـالـهـوـسـرـليـ)ـ أـوـ الـأـنـطـوـلـوـجـيـةـ (ـالـمـنـطـقـ الـتـامـ لـلـجـدـلـ التـأـمـلـيـ أـوـ الـمـادـيـ، بـمـاـ فـيـ ذـلـكـ أـشـكـالـ الـتـنـظـيـرـيـةـ وـالـعـلـمـوـيـةـ الـحـدـيـثـةـ، الـأـنـطـوـلـوـجـيـةـ الـأـسـاسـيـةـ... إـلـخـ)

أو النماذج المضادة التي تقلب السؤال حول ماهية الحق؟ يمكننا تحليل وحدة (unité) هذه اللسلطنة أو خاصيتها الوحدوية (unicité) من خلال ثلث زوايا على الأقل وهي :

1 - النزعة القانونية المفرطة (Hyperjuridisme) : فرغم المظاهر، لا يطرح سؤال «ماهية الحق» من طرف قاض يستدعي كل المعارف والمارسات، بغض تقديرها ومنحها الشرعية أو إقصائهما، وباختصار، من أجل قول الحق بشأنها. إنه لا يطرح الامتياز والحق الوحيد للحكم على القاضي وعرض ومعرفة وتفسير مبادئ الحكم ذاته، في تكوينه وفي شروط إمكانيته. ولا يتعلق الأمر بعنف شخصي (Hybris)، بل بوضع الفيلسوف ذاته. ذلك أن الفيلسوف هو من يتكلم ويعمل بالشكل المذكور من قبل، سواء كان محترفاً أو غير محترف للفلسفة، وسواء شغل وضعيّة قانونية في هذا الإطار أو لم يشغلها. ويمكن أن يحدث ذلك بشكل عرضي لأي كان، غالباً ما يحدث لمن يمثل مادة تخصصية غير فلسفية، مثل المؤرخ أو رجل القانون أو السوسيولوجي أو الرياضي أو المنطقي أو الفيلولوجي أو النحوى أو المحلل النفسي أو صاحب نظرية في الأدب، فالفيلسوف الذي يبرز بشكل صريح أو ضمني، بالمعنى الواسع أو الحصري للكلمة، سؤال «ماهية الحق»، لا يكتفي بفحص الحكم أو بالحديث عن الحق الذي يتحقق داخل حقل محدد، بل يستعد لقول الحق في معالجة موضوع الحق. وستتأكد من هذا الأمر في حرفيته، أثناء قراءتنا للمؤلف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) وتحديداً ما يهم العلاقات بين كلية الحقوق وكلية الفلسفة، حيث سيأتي وقت تصبح فيه الحقيقة حول الحق، من اختصاص وكفاية الفيلسوف وليس رجل القانون، فالحق في قول الحقيقة (بواسطة ملفوظات نظرية - تقريرية théorico-constatifs) حول الحق وحول أحكام رجال

القانون، يجب أن يمنع من دون حدود من طرف سلطة الدولة (وهي هنا السلطة الملكية، وإن كانت هذه المسألة ثانوية) لكلية الفلسفة باعتبارها كذلك. إن خطاطة هذا المطلب التي نزعت عنها بعض السمات الخاصة (مثل العلاقة بين حالة الفلسفة في مكان وزمان معينين وحالة دولة هي الملكية البروسية... إلخ) لن يطرأ عليها تغيير على مستوى مكوناتها التي ستخترق بنيات وخطابات ومفاهيم الجامعة (universitas) الفلسفية بعد كثت.

وبحسب هذه الخطاطة، فإن الفلسفة ليست طريقة أو لحظة من لحظات الحق، بل هي أكثر من ذلك، إنها مشروعية خاصة، ترخص لمشروعيات خاصة أخرى ولسلطة الشرعنة، فهي خطاب القانون والمصدر المطلق لكل شرعنة وحق الحق وعدالة العدالة باعتبارها كذلك، ضمن الأشكال التأملية للتمثيل الذاتي.

وعلى ما يبدو، فإن مثل هذه السلطة تظل شكلاً بحيث تسجن عجزها الفعلي داخل التمثيل الذاتي التأملي، الصادر عن بعض كراسى الأستاذية وبعض المؤلفات ذات الانتشار المحدود وبعض المكتبات التي لا يبلغ نورها الساحة العمومية، إلا وهو منهك بفعل عمليات الغربلة والترجمة. ولا يؤثر هذا الأمر في بنية هذا التمثيل الذاتي لأن ارتباطه بالنسبي التاريخي والسياسي أعقد من ذلك. وحتى إذا ما كانت هذه الالسلطة مطابقة للخيالات المعاصرة لبعض الخبراء، المتزودين مع طلبتهم داخل حلقة بحث أو مؤسسة معهد أو مكتبة، فإن ما تمثله يعرض في موضع آخر، بشكل مفارق ومتغير لما يقوم به ممثلوه القانونيون، داخل البنية السوسيو-تاريخية التي جعلت هذا الخطاب الفلسفى ممكناً. إن كلمات مثل «مجتمع»، «تاريخ»، تتطابق مع أمكناً أنطرو-موسوعية (onto-encyclopédique) منتظمة وفق هذه الخطاطة، وما زالت هذه الكلمات وهذه المفاهيم السوسيو-

تاريجية، تشير إلى أشياء داخل اللغة المراقبة من طرف البنية موضوع تحليلنا، فليس الفيلسوف باعتباره كذلك، هو من يستطيع تحليل هذه البنية التي صنعتها، لكن ومن حيث التعريف، فإن ذلك ينطبق أيضاً على المؤرخ والسوسيولوجي ورجل القانون... إلخ، باعتبارهم كذلك.

2 - المبالغة (*l'hyperbole*): لقد قلنا، إن الإفراط في السؤال حول «ماهية القانون» سيتم بالتناوب، فهو سيعلن من جديد عن مبالغات فلسفية قبل كثانية، تبرز على شكل هيمنة قانونية. وكمثال على ذلك، نذكر التعالي القائم على مستوى الوجود (*l'opekeina tes ousias*) والذي يتتجاوز الموجودية ((*l'étant(ité)*) وبالتالي كل مناطق الموجود (*étant*) والمعرفة وكل الموارد التعليمية لدى أفلاطون أو أفلوطين (Plotin)، لدى هайдغر (Heidegger) أو ليفيناس (Levinas)، لأن كل واحد يتحمل مسؤولية هذا التقليد بطريقته الخاصة. وبهذا الصدد تكلم أفلاطون تحديداً، عن المبالغة في محاجرة «الجمهورية». ويتجاوز هذا الإفراط الموسوعة أي دورة البيداغوجيا التي تقطع الدائرة الكاملة للمعرفة وكل مناطق الموجود (أو كما هو الشأن عند كنـت وهوسرل، دائرة الموضوعية أي موضوعية الموجود المحدد كموضوع). إن هـدف المبالغة هو ضمان وحدة المعرفة الكونية، فهي تحـيط وتحـكم رمـزاً في كلـية ما هو موجود (على شـكل معرفـة وممارـسة نـظرـية، بل وإنـيـقاً وـسيـاسـة مـتنـورـتين، أي تـسـعـيـان إـلـى إـثـابـات ذاتـهـما بـواسـطـة المـعـرـفة).

واذن، فإن المبالغة هي رمز أيضاً - ويمكننا القول بمعنى آخر، إنها نظام رمزي - لكونها تجمع وتكون وتشكل وتحافظ على ما تتجاوزه، فهي تستدعي الشيء أمامها بترخيص من ذاتها. وتشكل ذات هذا الترخيص الذاتي، داخل هذه الرمزية المفرطة، ولكنها لا

تبسيق الامتياز الممنوح لحكمها ولسلطتها لكي تتأسس ، دون المثول أمام أي كان ودون تقديم الحساب لأي محكمة موجودة مسبقاً، اللهم من استخدام صيغ إنجازية من قبيل : «أنا، أو كنت سأكون ما أنا عليه، أو كنت سأكون». وما أن نسمع لأنفسنا بطرح السؤال حول «ماهية الحق»، على أي كان وعلى أي معرفة وأي فعل ، حتى تمثل أمامنا - كما هو الشأن في المحكمة التي تستدعي وتبلغ المتهم والشاهد - الكلية المدعومة والمظنونة والتي تم إنذارها من قبل ، والمقصود بها كلية الحقل الموسوعي للبيداوغوجيا (paideia) والمدرسة (skholè) والثقافة والتشكل والتكون (Bildung) والجامعة (universitas). وتعتبر الجامعة كإمكانية، بل هي الإمكانية الرئيسية والأساسية لهذا المثول عن حق. إنها فضاء المجتمع الحديث كجامعة ومثول عام أمام حقيقة القانون ، وهو قانون قابل للتعليم ويعمل كموسوعة ، كما أنها قابلة للجمع كتشغيل غائي لعملية الجمع ، وإن كانت هذه العملية تظل إشكالية ومستحيلة وممتوعة. وعلى الرغم من ضرورة التمييز بين الكلية (التي ليست في متناول التجربة) و(الفكرة اللامتناهية) الفكرة «الديكارتية لامتناهي والتي حدد ليفيناس من خلالها ، عبر إحالة صريحة ، الكلية وال فكرة الامتناهية بالمعنى الكئتي وهي الفكرة التي مازالت تلعب دوراً حاسماً في الغائية المتعالية (téléologie transcendante) للفنونيولوجيا الهوسيرلية) ، وأيضاً ، رغم أن سؤال معنى الوجود ينفلت من سؤال كلية الموجود بالنسبة إلى هайдغر ، وعلى الرغم من إبرازه لاستحالة الجمع وإدانته لشر الكلية (totalité) أو الكليانية (totalitarisme) واستدعاءه للسؤال ، عبر تجاوز ما هو كلي ، فإن الفيلسوف سيظل هو من يقول ( شيئاً ما) ، ضمن تقليد ماهية الحق ، عن كلية الموجود والعلاقة بين ما هو رمزي (symbolique) وما هو مبالغ فيه وما هو مفرط في رمزيته (hyperbolique et hyper-symbolique) والتي تربط الكل بما يتجاوزه

وتسمح بالحديث عنه، أي يانتاج الكلام حول موضوعه، فالفيليسوف هو من يسمح لنفسه بالكلام عن الكل (du tout) وبالتألي عن كل شيء (de tout). تلك هي مهمته وسلطته الخاصة التي يورثها لنفسه ويفرضها لها، حيث يبعثها إليها، متتجاوزاً كل الهيئات الأخرى. وحينما نقول عن هذا الترخيص الذاتي، بأنه يحدد السلطة المستقلة للجامعة كفلسفة وكمفهوم فلسي للفلسفة، فإن ذلك لا يعني أن هذا الخطاب يصرح به أو يضمّن داخل الجامعة أو بكراسي الفلسفة فقط، فهو يتطابق مع ماهية الخطاب المهيمن داخل الحداثة الصناعية (modernité industrielle) من النوع الغربي، فهو من جهة، يفكك من جميع الجوانب، وفق أنماط مختلفة (الإمكانية المرتبطة بما هو مفرط في رمزيته، تزيل ما أسسته وتهدم ما بنته). ومن جهة أخرى، فإن أولئك الذين يستطيعون مفصلته في صيغته الأكاديمية والفلسفية، داخل مؤسسات أكاديمية متوفّرة بالكاد على «سلطة واقعية»، لا يمكنهم تغيير وجه و Mahmahie هذه السلطة. ذلك أن «حقيقة» هذا الخطاب الجامعي الذي يتحدث عن قانون القانون، توجد في أمكنة أخرى وبأشكال أخرى أيضاً. ويجب تصحيح عملية تحصيله ومعرفة المكان الجامعي خارج أسوار المؤسسة، أي داخل التمثيل المجازي (métonymie) للجامعة وكنياتها (allégorie) وداخل الجسم الاجتماعي الذي يمنح لنفسه هذه السلطة وذلك التمثيل.

3 - الجهة العالمة (*docte ignorance*): يبدو أن نوعاً من اللامعرفة (*non-savoir*) يشارك بحميمية، هذه المبالغة المفرطة في رمزيتها، قدرتها على المسائلة النقدية التي تدعو كل كفاية إلى المثول أمامها، وبذلك تظل هذه اللامعرفة صورية. وإذا ما حولنا هذه الضرورة إلى رسم ساخر، سيء النية، فستقول إن الفيلسوف يسمح لنفسه بمعرفة كل شيء انطلاقاً من صيغة «لا أريد معرفته»،

فالمضمون الفعلى لل المعارف الإيجابية داخل كل منطقة من مناطق الموسوعة، لا يتوقف على الفلسفة، وهذه وضعية مفارقة، ندرك في العديد من الأحيان نتائجها الملمسة، فالفيلسوف يعطي لنفسه الحق (علمأً بأنه لا يمارسه دوماً في الواقع) في الالاكماءة (*l'incompétence*) داخل كل مجالات الموسوعة وكل شعب الجامعة. وهو يقوم بذلك مع المطالبة بقول الحق، بخصوص كلية هذه المعارف و ما هي المعرفة عموماً و معنى كل منطقة من مناطق الموجودية أو الموضوعية.

إن هذا الالتماس موجود لدى كُنت و هو سرل وهيغل و هايدغر (و تحديداً ضمن مؤلف الكينونة والزمان (*Sein und Zeit*)), و رغم الاختلافات القائمة بينهم. وأحياناً ما يتوافر بعض الفلاسفة على معرفة محددة بشكل غير متكافئ و ضمن بعض المواد التخصصية على الأقل. ومن المؤكد أن ما هو مطلوب، هو تضمن التعلم الفلسفى لنوع من التكوين (العلمي، خارج فرنسا خصوصاً، ومن صنف «الإنسانيات» كالفن والأدب والعلوم الإنسانية بفرنسا على الخصوص). ويشير هذا الأمر العديد من المشاكل الهامة والخطيرة، لكنه لا يغير في شيء، البنية الأساسية للوضعية الفلسفية ولعمومية عدتها، فاللاكماءة الأساسية والمطلوبة، واللا معرفة البنائية، تشكلان مفهوم الفلسفة كميافيزيق أو كعلم للعلم. وهذا لا يلغى الكفاءة العلمية الغزيرة في بعض الحالات (الدى كُنت وهيغل وغيرهما)، لكنها تظل دوماً من النوع «التاريخي»، بالمعنى الذي حده كُنت في مؤلف *صراع الكليات* (*Le conflit des facultés*، فهي تتعلق بما نتعلم من الغير و نتقاه على شكل نتائج، لأن إنتاج هذه المعرفة وإقرار صلاحيتها، يتمان في مكان آخر، وما يمكننا فعله هو عرضها أو روایتها بأمانة. لكن مضمون هذه المعرفة التاريخية والوضعية ليس لازماً بحق، رغم الطابع المستفز لهذا

الإقرار، فهو يظل خارجاً عن الفعل الفلسفى باعتباره كذلك. وهذه البرانية (extériorité) (التي تشير مشاكل ضخمة بخصوص معايير التكوين الفلسفى)، تشرط قدرة وعجز الفيلسوف، داخل وضعه المدعم بماهية الحق، كما تشرط القدرة العاجزة (la puissance impuissante) للجامعة الحديثة كمكان فلسفى أساساً ولقوتها الحيوية وضعفها القابل للتفكك (déconstructible) وموتها المستمر والمنتهى بشكل لامنته (terminable interminable). وأغلب النصوص التي تم جمعها في هذا الكتاب<sup>(38)</sup> تربط التيمة القديمة لحداثتنا (notre modernité) (وهي تيمة الموت المؤجل للفلسفة) بالوضعية التاريخية لهذا الامتياز.

## 9 - الموضوعية، الحرية، الحقيقة والمسؤولية

إننا لا نعيد هذه المسرحية فقط داخل المؤسسات الفلسفية، في لحظات مجدها واحتضارها، بل يمكن بسطها داخل الشعب الأخرى للمعرفة، لأن بمقدورها استدماج هذا الوضع المفهومي للفلسفة، فهل توجد مادة جامعية تخصصية قادرة على معرفة هذا المسرحية وإبرازها وعرضها على الخشبة وجعلها موضوعاً للعرض وللنقاوش أو للتحليل الموضوعي؟ هل يوجد من يعرف ذلك بالمعنى المزدوج للمعرفة وللحكم المختص؟ إن الجواب على هذا السؤال لا يمكن

(38) لقد كانت إعادة النظر في التراتبية (الهرمية والشموليّة) التي تخضع، باسم سؤال ماهية الحق، العلوم أو الأنطولوجيا المحليّة، إلى منطق مطلق وإلى فنون إنتولوجيا معالية أو أنطولوجيا أساسية، هي إحدى المهام الأولى للتفكك في مؤلف علم الكتابة، انظر : Jacques Derrida: *De la Grammatologie* (Paris: Editions de Minuit, 1968), chap. 1, p. 35, et «La différence,» dans: *Marges de la philosophie*, pp. 27-28, no. 1,

فقد تم التطرقمنذ تلك الفترة إلى «فكرة المؤسسة ذاتها» والتقابلات التي تنشأ في إطارها وتجعلها قابلة للتفكك ، انظر : Derrida, *De la Grammatologie*, pp. 65 sq.

أن يكون مقرراً (بنعم أو بلا)، ولهذا السبب، فإن السؤال لن يتتوفر، في المقام الأول، على نظام نceği، وثانياً، لا يمكن أن نوجز خطاطة ما وصفناه بشكل كلي، ضمن الرؤية الموضوعاتية أو الموضوعية التي يمنحها المشهد، فالامر يتعلق بهندسة مفارقة لا ت تعرض أمكنتها بشكل تام أبداً. ولا يمكن لأي ملخص ولا لأي حدس ولا لأي خطاب أن يواجه هذا الشيء، لأنه يتبعين على المعرفة المتعلقة بهذه الخطاطة (تاريخ أو سوسيولوجيا الثقافة والمثقفين والمؤسسات المدرسية والجامعية وتحديدأ المؤسسة الفلسفية)، أن تواجه هذا التقليد «الكثني» وان تخضع لأولياته، فالحرية «البراغماتية» لهذه المعرفة، غامضة بالضرورة ومتارجحة ومراوغة. ويجب عليها أن تنتقد «موضوعها» وأن تقيمه من جوانب متعددة وأن تعيد تأسيسه عبر تفكيك جينيالوجيته. ولا يمكن لهذا الخطاب أن يفلت من قانون هذا الفضاء، حتى ولو سمح بتسرب ضوء آخر على الأقل، أو بشكل أدق، حتى ولو سمح بان يتسرّب بداخله ضوء انبثق من الخارج وتسلّل عبر الشقوق.

إن العمل المنجز بخصوص المواد الذي ذكرناها (تاريخ، علوم اجتماعية) هو ضروري ونافع دوماً، وهو أحياناً جديداً كل الجدة. وسأخذ على سبيل البيان ومن أجل فتح نقاش ممكّن، مثلاً هو الأقرب والأهم بالنسبة إلى. إن هذا المثال، يتعلق بما سأسميه، للأسباب المذكورة سابقاً، بالمادة المؤسساتية، علماً بأن هذه التسمية مرتبطة بالمشكل الذي يهمّني هنا. وأنا أقصد بالتحديد «السوسيولوجيا» المعروضة أو الموجهة من طرف بيير بورديو<sup>(39)</sup> (Pierre Bourdieu).

---

(39) في الحلقة الدراسية للسنة الجامعية 1983 - 1984 والتي أتابع حجاجها في هذا العمل، خصصت جلسات عديدة لقراءة متسائلة وأحياناً مفصلة لمؤلف التمييز، انظر :

وتحظى الإحالة على كُتُبٍ وعلى التقليد الكَثِيِّر بامتياز واضح، ضمن ما يكتبه بورديو نفسه أو ما يكتبه بعض الباحثين المقربين إليه. وبهذا الصدد يمكننا استحضار العديد من الأمثلة، وعلى رأسها مؤلف التمييز، نقد اجتماعي للحكم (La distinction, critique sociale du jugement)، ففي ما وراء العنوان العام للكتاب، الذي اقتبس عنواناً كَثِيرًا وحوله لكي يوجهه ضد كُتُبَّ نفسه، علماً بأنه تأثر بأسلوبه واستفاد بشكل ملتبس من الشرعية التي يمنحها النص الكَثِيِّر، وفي ما وراء حاشية الكتاب، وعنوانها «عناصر من أجل نقد مبتدل لانتقادات خالصة» (Eléments pour une critique «vulgaire» des critiques «pures»)، فإن المؤلف برمته هو عبارة عن تفاصيل مع الفيلسوف الألماني.

وأنا سأترك جانبًا ما يتضمنه هذا التفاصيل من جوانب ضرورية وجديدة، لأقتصر فقط على عنصر واحد وهو تأويل الحقيقة باعتبارها «موضوعية». وكيفما كانت الانتقادات الموجهة إلى كُتُبٍ، والمسافات المتخذة إزاء تقليد ابنتي منه وإزاء تحديدات اجتماعية تظهر لتخفي، فإنه يتبع على ضرورة هذه العمليات وعلى منهجها

Pierre Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement* (Paris: Editions de Minuit, 1979), =

وخصوصاً ما يتعلق بكُتُبَّه وبآخرين، ضمن الحاشية المعروفة بـ «عناصر من أجل نقد مبتدل لانتقادات خالصة»، Post-scriptum, Eléments pour une critique «vulgaire» des critiques «pures», pp. 565 sq.

وقد امتدت هذه المناقشة إلى صفحات العدد الممتاز من مجلة أشغال البحث في العلوم الاجتماعية الذي خصص محوراً للتربية والفلسفة، انظر: Actes de la recherche en sciences sociales: nos. 47-48 (juin 1983),

وساهمت فيه أسماء بارزة ذكر منها: ج. ل. فابيانى (J. L. Fabiani)، ل. بيتنو (L. Pinto)، و. ليبينز (W. Lepenies) وبيار بورديو (Pierre Bourdieu)، ولأنني لا أستطيع الاحتفاظ هنا سوى بالإطار المجرد لأستاذى، فإننى أتمنى الرجوع إليها لاحقاً في موضع آخر.

الأكسيومي، وأكاد أقول على وضعيتها الفلسفية المدعمة لإجراءات الموضعة (objectivation) أن تيسّر أو أن تعيد الاعتبار وأن تعيد تأسيس مشروع النقد الكثئي وأن تتحمل من جديد مسؤولية ما سبق أن تحمله كثئ. وبالفعل، فإن قيمة الملفوظ العلمي وحقيقة محدودتان في إطار «الموضوعية». وتؤول هذه الأخيرة كعلاقة «أخلاقية»، أي واضحة وحرة<sup>(40)</sup>، لما يتخذ شكل ومكان ووضع وهوية الموضوع واستقراره المرئي والموثوق به والموجود رهن الإشارة والقابل للحساب.

(40) إن بورديو يحمل على عاتقه الهم «الأخلاقي»، في ارتباط مع «مشروع معرفة الذات». وقد برزت هذه الكلمات في مكان آخر، ضمن حواره مع ديدье إريبون (Didier Eribon) Pierre Bourdieu, *Homo academicus* (Paris: Editions de Minuit, 1984).

وقد أجري الحوار بمجلة: *Nouvel observateur* (2 novembre 1984).

أما في ما يخص العلاقة بين تيمة «الحرية الواقعية» أو «القيم التحريرية» وтимة «المأساة النقدية» و«الموضعة»، فيمكن الرجوع إلى نص مباشر، بهذا الخصوص وعنوانه: «العلوم الاجتماعية والفلسفية»، انظر: *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 45 et 51-52,

والبكم مثلاً، أقدم هنا للموافقة على برنامج (أعمل على صياغته بشكل معابر) والإثارة السؤال من جديد حول الارتباط الحاصل بين الحرية والموضوعية يقول بورديو: «في نفس الإطار، كيف يمكن للمرء لأن يعيين الفضائل التحريرية لتحليل البلاغة الخاصة بالفلسفة وتحديداً، أوجه الكلام والتفكير التي توافق على أكبر مردودية زمنية، من خلال وصف الكتابة بكونها «فلسفية» أو من خلال اعتبار مؤلفها حاملاً «الروح الفلسفية». وأيضاً، «يمكنا أن نحصر الفكر من تاريخه شريطة معرفة تاريخ الفكر. وبالفعل، فإن التاريخ الاجتماعي، الحقيقي للفلسفة، هو وحده قادر على ضمان حرية حقيقة بالنسبة إلى الإكراهات الاجتماعية الموضوعية أو المستدجنة». كذلك، «إن موضعية شروط إنتاج منتجي ومستهلكي الخطاب الفلسفي وخصوصاً الشروط التي يجب توفرها لكي يحصل هذا الخطاب على الموضوعية الفلسفية، تقضي منع خطوط متزايدة لتعليق نتائج الاعتقاد المشروع اجتماعياً والقاضي بقبول اللامفكر فيه، المؤسس من دون أي فحص. هكذا، سيصبح فكر الشروط الاجتماعية للتفكير مكتأ، وسيمتحن للتفكير إمكانية الحرية إزاء هذه الشروط».

ولتأسيس هذه الموضوعية بمعناها المزدوج (المتضمن لموقف عالم الاجتماع وللkipynote الموضوعية لموضوعاته)، يجب «موضوعة» ما لم تتمكن الذوات (مثلاً، ذوات الفلسفة وورثة أو قراء كُنْت)، من موضعته داخل ممارستها واتمامها السوسيو - مؤسسيتي ورغبتها في السلطة الرمزية... إلخ، فتحن مدعوون باستمرار إلى «موضوعة اللعب الثقافي»<sup>(41)</sup> كإلزام. وانطلاقاً من هذه الإلزام، سيستخلص بورديو في خاتمة مؤلفه «التمييز»، النتائج الواضحة والدقيقة التالية (ص 598) (وهي عبارة عن برنامج أو فكرة منظمة «لل موضوعة التامة» التي تشمل أيضاً «مكان» وعمليات الموضوعة ذاتها، أي السوسيولوجيا). يقول بورديو: «إن الموضوعة لا يمكنها أن تكون تامة إلا إذا ما موضعت مكان الموضوعة ووجهة النظر غير المرئية والقطة العمياء المرتبطة بكل النظريات والحلق الثقافي وصراعات المصالح في إطاره، حيث يتولد الاهتمام بالحقيقة عن طريق عَرَض ضروري (accident nécessaire)، وأيضاً المساهمات الدقيقة التي يقدمها للحفاظ على النظام الرمزي، بما في ذلك الاهتمام بينية الهدم الرمزي التي تحدد في الغالب تقسيم عمل الهيمنة».

يجب علينا إذن، الاقتصار على ما هو إجمالي، ذلك أن الاهتمام بـ «العرض الضروري» لا يتعلّق بمبدأ العلية (principe de raison) وبتأوياته المهيمنة (الموضوعاتية والحسابية)، فهو يحدّد في الغالب المسافة بين التفكيك من جهة (أي التفكيك الذي يهمني) والفلسفة والعلوم من جهة أخرى. ونذكر بهذا الصدد بما قلناه حول مصير المفاهيم «الهجينة» و«الاستثناءات» والحظ (tukhè, aléa) .

---

(41) ليست هناك إعادة نظر متعلقة بالفن والثقافة، مؤدية إلى موضوعة حقيقة للعب الثقافي، مadam أعضاء الطبقة المقهورة ومن يتكلمون باسمهم خاضعين بقوة للشعور بعدم جدارتهم الثقافية، انظر: Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement*, p. 280.

(fortune, etc...) ويمكننا أن نتصور فرضيتين في هذا الباب، ففي فرضية «الموضعة التامة» (التي تتضمن كل السوسيولوجيا الموضوعية أو الموضعية وجينيالوجيتها وأوليتها الأخلاقية والعلمية وموضوعاتها ومصالحها ومؤسساتها ونماذجها المنطقية - البلاغية وإستراتيجيتها التي تهدم والتي تحافظ أيضاً على النظام الرمزي)، عبر موضعه هذا الناقض قدر الإمكان... إلخ، وهي الموضعة المنجزة التي لم يحتفظ بها كفكرة منظمة، يتعين على مثل هذا الاهتمام أن يعيد تأسيس ميتا - لغة معرفة مطلقة، تضع «السوسيولوجيا» مكان المنطق الكبير وتتضمن لها السيادة المطلقة أي الفلسفية، على مناطق المعرفة الأخرى المتعددة، بحيث لن تصبح هذه السوسيولوجيا جزءاً منها، بل يجب عليها أن تجد لنفسها اسماً آخر (ويساورني هذا الاعتقاد، كلما سايرت أكثر مشاريعها جذرية). ولا أظن أن بورديو يعتبر هذه الموضعة التامة ممكنة فعلاً، على الرغم من أن لديه ما يكفي من المبررات لمقاربتها، وستكون المهمة بهذا الخصوص، لا متناهية. لكن (وهذه هي الفرضية الثانية)، إذا كانت المهمة لامتناهية، فليس ذلك راجع إلى أن ما هو متظر فعله، أكثر مما هو قائم، أو أن ما يتم بسطه بشكل كبير هو مضمون ما يتعين موضعته، خصوصاً على مستوى الموضعة ذاتها (الأمكانية والمصالح، العادات، الذوات الموضعية، الميراث، الانتماءات من كل نوع، الأسلوب، المناهج، اللغات... إلخ، راجع الفرضية الأولى)، فيما هو قابل للموضعية (objectivable) لا يعتبر كذلك، لأنه يتجاوز دوماً مشهد الرؤية، ففي ما وراء كل التحليلات التي ستظل غير مكتملة، تبقى المهمة لا متناهية لسبب آخر، يعني أو يعطى البسط المنسجم لتقدم لا ينتهي وينهي ما هو لامتناه (et finit l'infini). ذلك أن بإمكان «العرض الضروري» الذي يولد أيضاً «الاهتمام بالحقيقة»، أن يؤدي إلى موضعية إضافية لا تنتمي إلى نظام الموضوعية ولا حتى إلى نظام

الذاتية وتترك بالتالي المكان لسؤال حول «حقيقة» الموضوعية وجينيالوجية قيمتها وتاريخ تأويل الحقيقة كموضوعية (وهو تاريخ مستقى من حيث تعريفه، من المؤرخين ومن كل معرفة «موضوعة»). وهكذا، يبرز نمط جديد للمساءلة حول تحديد هذه المهمة الامتنانية التي تحتفظ بعلاقة أساسية مع صيرورة المعرفة باعتبارها صيرورة الموضوعة<sup>(42)</sup>.

وبصيغة أخرى وتساؤل آخر: ماذا سيحدث لو لم تُعد حقيقة الموضوعية تتخذ شكل الموضوع وشكل إتمام للموضوعية؟ ماذا سيحدث إذا ما استدعي تحديد الحقيقة كموضوعية، تاريخاً أو جينيالوجيا، لن يكون بإمكانهما الإجابة ببساطة أمام محكمة الحقيقة الموضوعية وأشكال العقل المنتظمة حولها، وهو ما لا يعني التخلص عن كل مسؤولية؟ وهو ما لا يعني أيضاً التخلص عن الموضوعية. وماذا سيحدث لو تطابق «الاهتمام بالحقيقة» المؤدي إلى مساءلة سلطة الموضوعية (ليس فقط بأسلوب تأملي ولكن داخل المؤسسات والممارسات الاجتماعية المقتربة منها)، مع الحرية، أو استجابة لحرية أخرى أكبر، تتناسب مع الموضوعية؟ وضمن أي شروط يمكننا الحديث عن الحرية والحقيقة؟ ضمن أي شروط يمكن ضمانها؟ إن هذه الأسئلة ليست مجردة، رغم كل المظاهر، فهي تختلف بالتدريج، كلاً من التاريخ والسياسة (من خلال فكرة

---

(42) إن ثني هذه الموضعية الإضافية لا يضيف شيئاً إلى الحركة المستمرة، فهو لا يعمل فقط على رسم الطريق من جديد باتجاه التأويل الجينيالوجي لقيمة الموضوعة، بل يرسم أيضاً هذا الحد الاختلافي الذي حاولت في سياق آخر، صياغته بخصوص مسألة بناء الموضوع Jacques Derrida, «La double séance», dans: Jacques Derrida, (thématisation) *La dissémination* (Paris: Editions du Seuil, 1972),

ويمكننا أن نقول عن الموضعة ما قلناه بقصد بناء الموضوع.

الديمقراطية) والحق والأخلاق والعلم والفلسفة والفكر، فالامر يتعلق أولاً بمعرفة كيفية وإمكانية الدفع بمطلب المسؤولية وإلى أي حد يتحقق ذلك، دون التخلّي عن المعايير الكلاسيكية للموضوعية وللمسؤولية ودون تهديد المثال النّقدي للعلم وللفلسفة، وبالتالي دون التخلّي عن المعرفة.

طبعاً ليست هناك حدود لهذا المطلب، لأنّ الوعي بالمسؤولية المحدودة هو «وعي مسالم»، لكن يمكننا أولاً، مسألة هذه المعايير الكلاسيكية وسلطة هذا المثال، وهو ما يعني ممارسة الحق «والحق في الجواب»، على الأقل في صيغة «سؤال مقابل» (*question en retour*)، حول ما يربط المسؤولية بالجواب، إلى حد التساؤل عما يؤسس أو بالأحرى يلزم قيمة المساءلة النقدية التي لا تنفصل عمّا سبق، ومعرفة التفكير في مصدر هذه المعرفة وفي ما يمكننا ويجب علينا فعله.

تموز / يوليو - آب / أغسطس (1990)

\* يرجع الفضل في وضع الملاحظات بين معقوقتين إلى مبادرة إليزابيث فيبر (Elisabeth Weber)، التي أشكرها بحرارة على ما قدمته لي من مساعدة خلال إنجاز هذا الكتاب.



أولاً:

من يخشى الفلسفة؟



## أين تبدأ هيئة التدريس وكيف تنتهي؟<sup>(1)</sup>

[لم تكن هذه الملاحظات مخصصة للنشر، وهو ما مستتر في معالمه في ما بعد. ومع ذلك، فلا شيء كان سيمنعها من الظهور. وهل هناك مبدئياً، أو أكثر عمومية وأكثر قابلية للبيان من التعليم؟ هل هناك ما هو مرتاح، أو كما هو الأمر هنا، ما هو أكثر قابلية للعرض أو إثارة النظر؟ لذلك، قبليت، وهذا أول سبب، الاقتراح الذي قدم لم يتصوص نقل هذه الملاحظات دون أي تعديل.

وكان من الضروري تقديم أسباب أخرى، لأنني ترددت كثيراً في القبول. وبالفعل، فما الذي يمكنني قوله جزء من جلسة واحدة، مؤطر ومحدد ومقلص اعتباطياً إلى حد عالم؟ بأن هذه الجلسة الأولى موسومة أكثر من غيرها بالاقتصار على التجريب والتعميم المبرمج والمعلن أمام مستمع مجهول وغير محدد؟ ولماذا الاقتصار

---

(1) ظهر هذا النص لأول مرة ضمن عمل جماعي بعنوان : *Politiques de la philosophie*, textes de Châtelet, Derrida, Foucault, Lyotard. etc, textes réunis par Dominique Grisoni (Paris: B. Grasset, 1976).

على هذه الجلسة بدل غيرها؟ لماذا اختيار خطابي المسترسل بدل غيره وليس اعتماد التبادلات النقدية الناجمة عنه؟

لا يمكنني تقديم جواب على هذه الأسئلة، لأنني اعتبر أن النصال الذي انخرطت فيه مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى<sup>(2)</sup> (GREPH)، يجعل مثل هذه الأسئلة ثانوية. ومادامت الجلسة المقترحة تحيل أساساً على هذه المجموعة، فلماذا لا أغتنم الفرصة - عن طريق الشريط المسجل - للتعریف برهانات وأهداف عملها؟

وهناك اعتراض أخطر، وهو كالتالي: هل تتلاءم مساهماتي في هذا الكتاب مع الأقوال التي تتضمنها هذه الملاحظات المعروضة للقراءة جزئياً أو بطريقة غير مباشرة على الأقل؟ وهل يتعين علي أن أخدم (أو أستخدم) إحدى العمليات التي تأخذ شكل نشرة هنا والتي تكثر من مناوشاتها ضد ما يمنحها الوجود ويدعمها؟ (ونحن نقول هذا، دون التشكيك في مقاصد عاملتها). وبصيغة أدق، ألا يساهم جمع الأسماء وانتقادات الوجوه وعرض الألقاب، في إبراز أحد مظاهر السلطة (الصارمة والمضادة للمؤسسة، رغم أن وحدتها ملزمة من زوايا أخرى، بخلق الالتباس وبالدعوة إلى القيام بأدق الأبحاث)، التي ينجزها جهاز مهدد بالتفكك؟ وتبدو الروابط بين هذا الجهاز وبين جهاز النشر واضحة أكثر فأكثر، فهي تشكل أحد موضوعات هذا العمل، أو بالأحرى أحد أهداف مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، التي يجب عليها مفصلة فعلها مع فعل مجموعة الأبحاث والإعلام حول آلية النشر. والقول الذي تقرأونه هنا، والذي هو بمثابة بيان (غير مقنع) يروم استدعاء مثل هذه الأفعال في عين المكان.

---

(2) المصدر نفسه.

لكتني أبسط الأمور كثيراً، في حين أنه يجب علينا الإسراع في العمل، فقوانين هذا العقل معقدة، ويجب التعامل بها عبر مواجهتها. باختصار، ونظراً إلى توفرى على أكبر عدد من المعطيات، ولأن أهداف مجموعة الأبحاث المذكورة تستدعي هذا الأمر، فإني أفضل في آخر المطاف، المجازفة بطرح أسئلة متشعبه (انطلاقاً من مستوى داخلي)، تتعلق بالأمكنة والمشاهد والقوى التي تسمح لها بتقديم نفسها.

وقد دشن مقطع هذه الجلسة الأولى، وحدة بحث مضادة لمركز الأبحاث حول التعليم الفلسفى الذى تأسس فى دار المعلمين العالى منذ سنتين والذى تميز بحق عن مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى التى كانت له معها، بعض التبادلات طبعاً. ففي برنامج السنة الدراسية 1974 - 1975 طرحت الأسئلة التالية: ما هي هيئة تدريس الفلسفة؟ وماذا تعنى اليوم كلمتا «دفاع» و«فلسفة» في شعار «الدفاع عن الفلسفة»؟ كما أثيرت قضية الليديولوجيا والأيديولوجيين الفرنسيين، وتم تحليل مفهوم الأيديولوجيا والمشاريع السياسية والتربوية لأيديولوجي الثورة الفرنسية.]

هنا، على سبيل المثال، لا يوجد في مكان محاید. ويتعين ألا ننسى ذلك. يجب (لنجرب أولاً ومن باب الفضول، خطاباً من دون «يجب»، ليس فقط من دون يجب الظاهرة والمرئية، بل من دون «يجب» المخفية. وأنا أقترح عليكم إعلانها في الخطابات المسممة نظرية، بل في ما وراء الخطابات الأخلاقية وحتى عندما لا تقدم نفسها على أنها خطابات حول التعليم، ففي هذه الأخيرة تكون كلمة «يجب» - كدرس معطى في كل لحظة تؤخذ فيها الكلمة - معلنة بشكل واضح، بطريقة ساذجة أو غير ساذجة، مما يؤدي إلى تعطيلها بسرعة وفق شروط معينة). يجب إذن تفادى تطبيع هذا المكان (أى

المدرسة العليا للأستاذة)، فالتطبيع يؤدي من دون صعوبة إلى التحديد.

إن التحديد هو التطبيع والنظام، على اعتبار أن ما ليس طبيعياً لن يكون كذلك أبداً، فما الذي يتم تحديده؟ إننا نقوم بالأحرى، بإخفاء التدخل الفعال لقوه ولجهاز محددين، داخل عملية التحديد.

وبإقرارنا بالخاصية الطبيعية لبنيات المؤسسة البيداغوجية وأشكالها ومعاييرها وإكراهاتها المرئية وغير المرئية وأطرها وكل الجهاز الذي دعوناه من قبل بالإطار والذي يحيط بها من كل جهة ويحددها في العمق، فإننا نقوم بطبع القوى والمصالح التي تسيطر وتحكم وتفرض نفسها على عملية التعليم من دون أي حياد، انتلاقاً من حقل صراعي (*agonistique*) متنافر ومنقسم، يتفاعل في إطار نزاع لا يتهدى.

إن كل مؤسسة (وأنا مازلت أستعمل هنا الكلمة تتطلب الخضوع لعمل نقيدي) وكل علاقة بالمؤسسة تستدعي مسبقاً وتتضمن تموعاً داخل هذا الحقل، تموعاً وتحيزاً يأخذان بعين الاعتبار فعلية هذا الأخير،

فلا وجود لمكان محاييد أو طبيعي في التعليم. وعلى سبيل المثال، لا يوجد هنا في مكان محاييد. ورغم أن تحليلاً نظرياً للمؤسسة لا يكفي مبدئياً ولا يغدو ملائماً بالفعل، إلا حينما يبرز من يجازف عملياً باتخاذ موقف داخل المؤسسة، ويضعه داخل اللعبة إلى حد تحويل المكان الذي ينطلق منه التحليل.

ورغم أن هذا التحليل (التاريخي، النفسي، السياسي والاقتصادي . . . إلخ) يعتبر غير كافٍ ولا متنٍ، إلا أنه يفرض ذاته عند تحديد هذا الهنا والآن (*cet ici-maintenant*).

وتبدو هيئاته المباشرة كقاعدة للمسرح وللسينما، كقاعة حفلات

يتم تحويلها (لأسباب أمنية ونظرًا إلى قلة المقاعد في الأقسام المخصصة للدروس والتي كانت تحجز من قبل لعدد من طلبة المدرسة العليا للأساتذة الذين تم انتقاوهم). هنا في المدرسة العليا للأساتذة، في هذا المكان حيث أتواجد كعضو ببهيئة تدريس أنتمي إليها وأشغل بها وظيفة محددة داخل ما نسميه هيئة التدريس الفلسفية الفرنسية، حيث اتهماً لأول مرة بشكل مباشر على الأقل، للحديث عن التعليم الفلسفى وذلك بعد حوالى خمس عشرة سنة من ممارسة التدريس وثلاث وعشرين سنة من الوظيفة، ها أنذا أشرع في مسألة وعرض ونقد حدود الفضاء الذي أقيمت فيه أكثر من خطاب (وقد بدأت بشكل متاخر، أو بالأحرى بدأت من هنا بطريقه منهجهية فعلية. وما يهم هنا هو الطابع المنهجي، هذا إذا ما أردنا عدم الاكتفاء بمبرر شفاهي وبيانواشت أو بنقد لاذع لا يمس النظام القائم، وهو ما لا يمكن لأى فيلسوف يقظ أن يتغاده، لأن هذه العمليات تشكل جزءاً من النظام المهيمن ومن سنته ومن علاقه بذاته وإعادة إنتاجه لنفسه الذاتي أو لنقل إعادة إنتاج النقد الذاتي المكون لعنصر التقليد وللمحافظة الفلسفية ولتناوبها الذي لا ينتهي مع فن السؤال الذي سنعود إليه في ما بعد، فما يهم هو الطابع المنهجي وفعاليته التي لا تعود لمبادرة فرد واحد. ولهذا السبب، أجدني لأول مرة أقرن خطابي بالعمل الجماعي الذي قامت به مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسي (GREPH).

وحينما أقول «بشكل متاخر»، فأنا لا أقصد (من الناحية المبدئية على الأقل) تضخيم الأمر والقيام بتصحيح ذاتي والاعتراف بذنبي (mea culpa)، أو الكشف عن وعيي الشقي. وباستطاعتي تبرير هذا الفعل لمدة طويلة، لكنني أحجم عن ذلك. لنقل، حتى نضع حداً لكل مزايدة، إنه لم تكن لدى رغبة في هذا الأمر ولم يشكل بالنسبة إلي أبداً موضوعاً للرغبة، فحينما أقول «بشكل متاخر»، أشرع

بتحليل تأخر لا يتعلق بي بمفردي ولا يفسر بقصور ذاتي أو فردي ولا بإمكانية غير مفتوحة بالصدفة أو انطلاقاً من قرار شخص واحد. فالتأخر ووعينا به بأشكال مختلفة ومبشرة العمل (النظري والعملي) حول تعلم الفلسفة، تتوافق وجملة من الضرورات التي يمكن تحليلها بالفعل. وفي آخر المطاف، فإن الأمر لا يتعلق هنا بالأخطاء ولا بالميزايا الفردية ولا بالسباب الدوغمائي ولا بالقيظة الشخصية. ويجب ألا تتخذ كل هذا ذريعة لتذويب ما هو غير محайд ومحظوظ داخل الحياد المجهول.

وكما تعلمون، فقد شدّدت في عدة مناسبات، على المسألة الآتية: على المدرسة العليا للأساتذة ألا تشكل مركزاً ولا منطلق لأعمال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي. لكن، يجب ألا تتجاهـل أمراً مؤكداً وهو كون هذه المجموعة ظهرت أو بدأت تظهر هنا في المدرسة العليا. وهو ما يشكـل إمكانـية وموـرداً للاستثمار والتحليل والتـوظيف على مختلف مستوياته التـاريـخـية والـسيـاسـية. لكن هذه الإمـكانـية تفرض حدودـها أـيـضاً، ولا يمكنـنا تجاوزـها إـلا إذا ما أخذـنا بـعين الاعتـبار (وهـذا شـرـط ضـرـوري لـكتـهـ غيرـ كـافـ)، الحـصـيلةـ النـقـديةـ وـالـعـلـمـيـةـ لـهـذا الـوـضـعـ غـيرـ القـابـلـ لـلـجـدـلـ إـلـىـ حدـ ماـ. يـجبـ عـلـيـنـاـ دونـ تـأـخـرـ وـلـاـ تحـفـظـ، أـنـ أـخـذـ بـعينـ الـاعـتـبارـ (نـظـريـاًـ وـعـمـليـاًـ كـماـ يـقالـ)، الدـورـ الـذـيـ تـلـعـبـهـ الـمـؤـسـسـةـ وـمـاـزـالـتـ تـلـعـبـهـ وـسـتـلـعـبـهـ مـسـتـقـبـلاًـ، دـاخـلـ الجـهاـزـ الثـقـافيـ وـالـفـلـسـفيـ لـهـذاـ الـبـلـدـ.

ومهما كانت الحـصـيلةـ، فإنـ هـذا الـدـورـ سـيـكونـ مـهـماـ جـداـ، وـكـلـ رـفـضـ لـهـذاـ الـأـمـرـ يـعـتـبرـ عـبـيـاـ وـمـشـكـوـكـاـ فـيـهـ.

ويـمـكـنـ أـنـ يـحـصـلـ تـقـدـمـ فـيـ جـهـاتـ أـخـرىـ غـيرـ تـلـكـ التـيـ سـلـكـتـهـاـ، وـأـنـ لـاـ أـقـدـمـ هـنـاـ سـوـىـ مـسـاـهـمـةـ جـزـئـيـةـ أـوـ خـاصـةـ، ضـمـنـ أـعـمـالـ مـجـمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ حـولـ الـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفيـ، دـونـ إـلـزـامـهـاـ أـوـ

توجيهها وجهة معينة. ولا يجب أن يؤدي ذلك إلى إغفال أو تجاهل اتخاذي لمبادرة تأسيس مجموعة الأبحاث هذه وصياغة مشروعها المعروض عليكم للنقاش، بعد الإعلان عن ذلك منذ مدة، أي إبان تنظيمي لحلقة دراسية حول الموضوع.

إن هذه المبادرات ليست عرضية. ولا أذكر بها هنا قصد تعين أو امتلاك مؤسسة جديدة أو مؤسسة مضادة، بل على العكس من ذلك، فأنا أروم التقليل من تأثير المسألة وإعطاء وإرجاع وإخضاع فعل خاص يتعلق بوظيفتي ضمن هذه العملية. أما في ما يخص ما أسميه بمكانتي أو وجهة نظري، فقد كان واضحاً منذ رحMine من الزمان، بأن العمل الذي انخرطت فيه لا ينتمي إلى أشكال المؤسسة الفلسفية، وسأسمي ذلك بطريقة رمزية - قد تؤدي إلى سوء فهم جديد - بـ «التفكير التأكدي» (*déconstruction affirmative*) للتمرکز العقلي القضيبي كفلسفه (*phallogocentrisme*). ولا ينحصر هذا العمل من حيث التعريف في مضمون نظري وثقافي أو أيديولوجي، فهو لا يشغل وفق المعايير المسيطرة للفعالية النظرية ولا لسمات أو للحظات محددة إستراتيجياً. وقد يستعين هذا العمل «بأسلوب» لا يمكن تقبيله من طرف هيئة جامعية للقراءة (طبعاً، فإن ردود الأفعال ذات الحساسية المفرطة سرعان ما ستطفو على السطح)، ولا داخل أماكن يعتقد أنها غريبة عن الجامعات. وكما هو معلوم، فإن «الأسلوب الجامعي» لا يسود فقط في الجامعات، فقد يلازم أولئك الذين غادروها، وحتى الذين لم يلجموا أبوابها. ويمكن ملاحظة هذا الأمر على كل المستويات، فقد اهتم هذا العمل بالتبعية الأنطولوجية أو المترافق للجسم الدال في علاقته بالخاصية المثالية للمدلول المتعالي وبمنطق العلامة وبالسلطة المترافق للمدلول وللدال، وبالتالي، لما يشكل ماهية وجوه ما هو فلوفي.

هكذا، سيصبح من الضروري (والواضح والمبرمج) ألا ينحصر التفكيك عند حدود المضمون المفاهيمي للبيداوغوجيا الفلسفية، بل عليه أن يمس المشهد الفلسفي وكل معاييره وأشكاله المؤسساتية، ولكل ما يجعلها ممكنة.

ولو انحصر التفكيك (*déconstruction*) في مجرد تفتت (*déconstitution*) سيميائي ومفاهيمي - وهو لم يفهم كذلك إلا من طرف أولئك الذين لهم مصلحة في تجاهل الأشياء - لكان عبارة عن كيفية جديدة للنقد الذاتي الداخلي للفلسفة وللجاذف بإعادة إنتاج الخاصية الفلسفية وعلاقة الفلسفة بذاتها والاقتصاد الناجم عن المساءلة التقليدية.

والحال، أن علينا العذر من كل أشكال إعادة الإنتاج في العمل الذي يتضمننا، ومن كل الموارد القوية والدقيقة لإعادة الإنتاج ومن بينها، هذا المفهوم ذاته الذي لا يمكن استعماله هنا «بساطة»، دون «توسيعه» (يمكن الرجوع إلى ماركس بهذا الخصوص)، ولا يمكن توسيعه دون التعرف على التناقض الذي يعتمل بداخله بطريقة متنافرة دوماً، ولا يمكن تحليله في تناقضه الجوهرى، دون طرح مشكل التناقض أو «الديالكتيك»، كموضوعة فلسفية (*philosophème*)، فهل بمثل هذه الموضوعة (التي تقترب إلى حد ما بـ «الفلسفة الماركسية»)، يمكن للتفكير الفعلي للفلسفة أن يكون إجرائياً في آخر المطاف؟

وعكسياً، لو تمكّن التفكيك مبدئياً، من تجاهل التفكيك الداخلي للأنيتو-ثيولوجيا ذات النزعة العقلية والقضيبية (- onto - théologie phallogocentrique) فسيكون قد أعاد إنتاج المنطق الكلاسيكي للإطار، عبر تسرع سياسوي، اجتماعوي، تاريخاني واقتصادي... إلخ

وسيوجه بطريقة مباشرة تقريراً، من طرف خطاطات صورة ميتافيزيقية تقليدية. وهذا في ما يبدو لي هو ما يحرس أو يحد مبدئياً، من قيمة الأعمال الفرنسية حول التعليم الفلسفـي، على ندرتها وكيفما كانت الاختلافـات أو التعارضـات القائمة في إطارـها. لكن تحفظـي هنا - وسأحاول تبريره في ما بعد، عند فحص المسألـة عن قرب - لا يجعلـني متـجاهلاً لأهمـية وظـيفة شـق الطريق (frayage) الذي قد تحدـثـه كـتب نـيزـان (Nizan) أو كانـيفـيز (Canivez) أو سـيفـ (Sève) أو شـاتـليـ (Châtelet) مثـلاً.

إن التـفكـيكـ، أو على الأقلـ ما اقتـرـحـه تحتـ هذا الـاسمـ والـذـي يستـدـعـي اسمـاً آخرـ ربماـ، قد اـرـتـبـطـ دـوـمـاً وـمـنـ حـيـثـ المـبـدـأـ، بـجـهـازـ وـوـظـيـفـةـ التـعـلـيمـ عـمـومـاًـ، وـبـجـهـازـ وـوـظـيـفـةـ تـعـلـيمـ الـفـلـسـفـةـ خـصـوصـاًـ وـبـامـتـيـازـ. وـمـنـ دونـ أـخـتـرـلـ نوعـيـةـ هـذـاـ الـعـمـلـ، أـقـولـ إـنـ مـاـ يـحـصـلـ الآـنـ هوـ مـجـرـدـ مرـحـلـةـ، يـتـعـينـ تـجاـوزـهاـ بـخـطـىـ مـمـهـجـةـ. إـنـهاـ عـبـارـةـ عنـ مـرـحـلـةـ، مـاـ فـيـ ذـلـكـ شـكـ، لـكـنـهاـ تـواـجـهـ بـشـكـ مـكـشـوفـ (أـوـ شـبـهـ مـكـشـوفـ كـمـاـ نـقـولـ فـيـ رـيـاضـةـ الـجـمـبـازـ)، صـعـوبـةـ رـهـيـةـ وـامـتـحـانـاًـ تـارـيـخـياًـ وـسـيـاسـيـاًـ، أـرـيدـ مـنـ الآـنـ رـسـمـ خـطـاطـهـ المـبـدـئـيـةـ.

فـمـنـ جـهـةـ، يـبـدـأـ تـفـكـيكـ نـزـعـةـ العـقـلـ وـالـقـضـيبـ المـرـكـزـيـةـ كـتـفـكـيكـ للـمـبـدـأـ الـأـنـطـوـ. ثـيـولـوـجيـ لـلـمـيـتـافـيـزـيـقـ وـلـلـسـؤـالـ «ـلـمـاـذـاـ؟ـ»ـ وـلـتـبـعـيـةـ كـلـ حقوقـ الـمـسـاءـلـةـ الـمـتـعـلـقـةـ بـالـلـحـظـةـ الـأـنـطـوــ. مـوـسـوعـيـةـ (onto-  
universitas)ـ encyclopédiqueـ منـ جـذـرـ الجـامـعـةـ (universitas)، أيـ منـ جـذـرـ الفلـسـفـةـ كـتـعـلـيمـ وـمـنـ الـوـحـدـةـ النـهـاـيـةـ لـلـفـلـسـفـةـ وـلـلـمـادـةـ الـفـلـسـفـةـ كـقـاعـدـةـ لـكـلـ جـامـعـةـ، فالـجـامـعـةـ هـيـ الـفـلـسـفـةـ وـهـيـ دـوـمـاًـ بـنـاءـ لـفـلـسـفـةـ ماـ، إـلـاـ أـنـهـ مـنـ الصـعـبـ تـصـورـ بـرـنـامـجـ لـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفـةـ (بـاعتـبارـهـ كـذـلـكـ)ـ وـمـؤـسـسـةـ فـلـسـفـيـةـ (بـاعتـبارـهـ كـذـلـكـ أـيـضاًـ)، يـخـضـعـانـ بـقـوـةـ لـتـفـكـيكـ صـارـمـ وـيـصـمـدـانـ مـعـ ذـلـكـ، (أـقـولـ مـنـ الصـعـبـ وـلـيـسـ مـنـ الـمـسـتـحـيلـ، وـسـأـبـينـ ذـلـكـ فـيـ مـاـ بـعـدـ).

لكن ومن جهة أخرى، فإن إرجاع مشروع التفكيك إلى الاختفاء الممحض والبسيط والمباشر للفلسفة ولتعليمها وإلى «موتها»، كما يقول بنوع من البلادة، أولئك الذين يجهلون مسألة عودة الأموات، يعني مرة أخرى، التخلّي عن حقل الصراع لقوى محددة، من مصلحتها أن تقوم، اعتماداً على مسالك سادرتها في ما بعد، بوضع نزعة دوغماّية ميتافيزيقية حية، في خدمة قوى مرتبطة على الدوام بهيمنة نزعة العقل والقضيب المركزية وداخل أمكنته مهجورة من طرف الفلسفه ومحتلة من طرف النزعة الإمبريقية والتكنوقراطية والأخلاق أو الدين (أو من طرفها جميعاً). وبصيغة أخرى، ولكي نظل عند رمزية هذا الوضع الأولي، فإن التخلّي عن حقل الصراع بحجّة عجزنا عن الدفاع عن الآلة القديمة (التي ساهمنا بدورنا في تشتتها)، معناه عدم إدراك أهمية الاستراتيجية التفكيكية وحبسها داخل جملة من العمليات النظرية المباشرة والاستدلالية والنهائية.

إن النتائج المبدئية التي حققتها التفكيك تعتبر كافية (لكن لدينا بالمقابل مؤشرات على عدم يقينية هذا الأمر)، على الرغم من منحه الامتياز للشكل الفلسفـي للخطابـات من موقعه كعملية نظرية واستدلـالية. والحال، أن الخطاب الفلسفـي يتـحدد (فعلاً) بواسـطة تنظيم هائل (اجتماعـي، اقتصـادي، غـرـيزـي، استـيهـامي... إلـخ) وبواسـطة نظام جـبارـ لـقوـيـ ولـضـرـوبـ من التـضـادـ، تشـكـلـ مـوضـوعـاً للـتـفـكـيكـ ذاتـهـ، الذـي يـصـبـعـ بـالـضـرـورةـ وـقـعاًـ، ضـمـنـ الأـشـكـالـ المـحدـدةـ التي يـتـخـذـهاـ (وـأـحـيلـ عـلـىـ ماـ قـلـتـهـ بـصـدـدـ كـلـمـةـ «ـوـقـعـ»ـ، ضـمـنـ كـتـابـيـ «ـوـاقـعـ»ـ)<sup>(3)</sup>.

---

Jacques Derrida, *Positions*, entretiens avec Henri Ronse, Julia Kristeva, (3) Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta (Paris: Editions de Minuit, 1972), p. 90.

وحتى لا يختزل في حلقة حديثة لإعادة الإنتاج الفلسفى، فإن التفكيك اللامنتهى، لن يكون باستطاعته الاشتراك في عملية تصفية للفلسفة (وهي تصفية متسرعة وشفاهية ومحتشمة ومنشغلة أحياناً)، سبق وأن شخصت نتائجها السياسية منذ مدة، ولا يمكنه التشبث بـ«الدفاع عن الفلسفة» ولا لمعركة ارتدادية من الخلف، تسهل مأمورية عمليات التصفية، لكي تحافظ على جسم منحل.

وبالتالي، فإنه من اللازم على التفكيك الصارم والفعال والمصارع دوماً على جبهتين وعلى مشهدتين ووفق بعدين، أن يطور نقد (وممارسة) المؤسسة الفلسفية الحالية وأن يقرر تحولاً إيجابياً أو بالأحرى تأكيدياً وجزئياً، ممتداً وشاسعاً، بخصوص التعليم «الفلسفى». (وليس التفكيك تصميماً جديداً للجامعة بأسلوب آخر أو غائبي) (*style eschato-téléologique*) لما تم تحت هذا الاسم في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وإنما هو ضرب آخر من القضايا المنتمية إلى منطق آخر، يأخذ بعين الاعتبار أكبر عدد من المعطيات الجديدة من كل صنف، وأنا لن أشرع في إحصائها، وإن كان بعضها سيظهر سريعاً. وستنتظم هذه القضايا العمومية وفق الحالة النظرية والعملية للتفكيك، كما ستتخد أشكالاً ملموسة جداً وفعالة ما أمكن، بفرنسا سنة 1975.

ولن أتوانى في المجازفة وتحمّل المسؤولية بخصوص هذه القضايا. ومنذ الآن وفي حالة ما إذا اقتنى المؤشر البارز لهذا السياق بهابي (Haby) أي بصاحب مشروع الإصلاح التربوي الذي يحمل اسمه، - منذ الآن - أسجل رفضي الانضمام إلى أولئك الذي يدعون «الدفاع عن الفلسفة» كما تدرس حالياً في المؤسسة الفرنسية، وعدم انخراطي في أي نضال «من أجل الفلسفة»، كيما كان نوعه، لأن ما يهمني هو التغيير الأساسي للوضعية العامة التي تطرح هذه المشاكل في إطارها.

وإذا كنت قد قدمت هذه الملاحظات حول الرابطة الممكّنة بين أعمال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي وعملية التفكـيكـ، فذلك لا يرجع فقط للأسباب التي ذكرتـ، فـأنا قـمت بذلك أيضاـ، لـكي لا أـقـيد أو أـطـبع المـكان الذي أـشـغـله بـطـابـعيـ. ولـكي لا أـتـاظـهرـ بأـنـي أـزـيلـهـ، مـثـلـماـ بـداـ ذـلـكـ مـفـيدـاـ في ظـرـوفـ مشـابـهـةـ تـقـرـيبـاـ، فـإـنـيـ أـرـغـبـ في إـعادـةـ تـشـكـيلـ منـطـقـ هـذـهـ المـلـاحـظـاتـ.

سيدرجنا هذا المنطق، داخل مسألة الجسم التدريسي. ذلك أن مهنتي في مجال التربية الوطنية، تربطني بشكل أولي و مباشر بالمدرسة العليا للأساتذة حيث أشغل، تحت صفة أستاذ مساعد لتاريخ الفلسفة، المكان المحدد منذ القرن التاسع عشر، كمكان للمعید المبرز (*agrégé-répétiteur*). وأريد أن أقف هنیهہ عند کلمة «معید» هذه، قصد معالجة قضية هیئة التدريس في ثنیها و تکرارها. لا ينبغي للمعید وللمعید المبرز أن یتتعش شيئاً، خصوصاً إذا كان الإنتاج يعني التجدد والتغيير والإثبات بما هو جديد. إن قدره هو أن يكرر ويعيد التکرار ويعيد الإنتاج، فهو یعمل على إعادة إنتاج للأشكال وللمعايير وللمضامين ویجب عليه أن یساعد الطلبة على قراءة وفهم النصوص وعلى التأويل وإدراك ما ینتظر منهم وما یتعین عليهم الإجابة عنه في مختلف مراحل المراقبة والانتقاء، سواء من حيث المضامين أو التنظيم المنطقی - البلاغي لتمارينهم (تفسير النصوص، الإنشاء أو الدروس). يجب عليه كذلك، أن يجعل من نفسه أمام الطلبة، ممثلاً لنظام إعادة الإنتاج (وهو نظام معقد، ما في ذلك شك، حيث تتفاعل في إطاره عدة تناقضات ویعوض بأنظمة فرعية مستقلة نسبياً، كما یترك بفعل حركته، نوعاً من الانعطاف الذي یستغله ممثلوه في بعض الأحيان، ویستقدمونه ضده وإن كان یقيم التراتبية في كل لحظة ویميل إلى إعادة إنتاجها باستمرار)، أو أن

يجعل من نفسه الخبير العارف جيداً بالمطلب الذي خضع إليه في البداية وشرحه وترجمه وكرره وأعاد تقديمها إلى الطلبة.

هذا المطلب هو ما يهيمن بالضرورة داخل النظام (لنسمه الآن وبسهولة «السلطة»، مع العلم أن الأمر لا يتعلق فقط بما نصبه عادة تحت هذه الكلمة، فهو لا يتعلّق بالحكومة ولا بأغلبيتها)، وتمثله سلطة مستقلة نسبياً عن هيئة التدريس التي يمثلها أعضاء بلجان المباريات أو مناقشة الأطروحت أو الاستشارات.

إن المعيد يؤخذ كخبير حين يقوم بتأويل هذا المطلب، ولا يمكنه صياغة مطالب أخرى، إلا بعد عرضها على موافقة السلطة المشار إليها أعلاه التي تستطيع أن تسمح بها أو تستطيع ألا تسمح بها أو لا تستطيع ذلك أو لا تريد أن تقدر على ذلك أو لا تريد السماح بذلك. وعلى أي حال فإن الخبير ملزم دوماً من خلال عقد، بتمثيل مطالب السلطة المهيمنة أمام الطلبة، وهو يساعدهم على الاستجابة لهذا المطلب، بطلب من الجميع، بما في ذلك الطالب الذي لا يمكن إقصاؤه طبعاً.

ولأن هذا الحقل سيظل حاملاً لجملة من التناقضات المتعددة التحديدات، فإن حزام الحركة سيعمل على اختراق كل شكل من أشكال المقاومة ومن ردود الأفعال ومن حركات الانحراف أو التهريب.

ويتمثل الفعل البارز لهذا العمل، في سلسلة من التجزيئات ضمن ممارسة المعيدين وكذا الطلبة، فهم يطبقون قواعد لا يثقون فيها تماماً أو لا يثقون فيها إلا جزئياً، وينتقدونها على مستوى آخر وبعنف أحياناً.

إن الطالب ينتظر من المعيد أن يعلمه خطاباً يبدو شكله ومضمونه متباوزين بالنسبة إلى أحدهما أو لكليهما معاً. ويرجع هذا

التجاوز إلى أسباب محددة ومعروفة جيداً لدى البعض، أو هي أسباب خاصة بلغة أجنبية، سواء كانت حية أم لا، وهو ما قد يكتسي بعض الخطورة، حسب الحالات. وفي أحسن الأحوال، فإن الطالب والمعيد، يتبدلان غمزات متواتئة وبعض الوصفات من قبيل: ما الذي ينبغي قوله؟ وما الذي ينبغي عدم قوله؟ كيف ينبغي أو لا ينبغي قول ذلك؟... إلخ مع العلم أننا متفقون على الأيديولوجيا المتضمنة داخل ذلك الطلب، كما أننا لا نعرف بكفاءة أولئك الذين عيّنتم لهم السلطة للحكم علينا وفق معايير وغيارات قبلة للنقد. علينا ألا نجعل هذه الوضعية مقتصرة على «التمارين» وعلى التهيؤ لامتحانات والمباريات، فهي وضعية كل خطاب قائم بالجامعة ومتداول من طرف الأشخاص الأكثر انصياعاً وأيضاً الأكثر رفضاً، داخل المدرسة العليا للأساتذة أو بأي مكان آخر. وفي الآن نفسه ينفصل المعيد والطالب ويتقاسمان المهام في ما بينهما أو يتدارك الواحد منهما الآخر، فالطالب يعرف بأن عليه تقديم خطاب ملائم في غالب الأحيان لخطاب المعيد، وإن كان لا يوافق عليه، لا من حيث الشكل ولا من حيث المضمون. كما أن المعيد يقوم بمهمة تصحيح الإنشاء أو إعادة إلقاء دروسه وإعطاء بعض التوجيهات التقنية، باسم لجنة وقوانين فاقدة لكل ثقة في أعينه، ويصدر مثل الطلبة، أحکاماً قاسية على التقارير الصادرة عن هذه اللجنة أو تلك. وحينما يقدم المعيدون والطلبة احتجاجاتهم إلى المفتشين العامين أو رؤساء اللجان، فإنهم يدركون بالخبرة أن هذه الاحتجاجات ستظل من دون جواب.

إن المعيد يعيد إنتاج القسمة في حلقاته الدراسية - مadam مسموحاً للمعدين في السنوات الأخيرة بالإشراف على هذه الحلقات إلى جانب تمارين المراجعة، فهو يحاول مساعدة المترشحين،

مدرجاً بطريقة تهريجية، مقدمات لا تنتمي لمجال التبريز عموماً بل تنصفه بطريقة ماكرة. ولقد قمت شخصياً بهذا التقسيم واحتضنته كليّة، مع التحفظ من إدراج أعمالي بشكل كلي تقريباً خلال التمارين، وبشكل جزئي خلال الحلقات الدراسية، من منطلق أن هنالك إمكانية للاطلاع عليها منشورة، فأننا أتصرّف وكأن هذه الأعمال غير موجودة، وبإمكان أولئك الذين يقرأونني وحدهم، تركيب اللحمة التي تجمع دروسي بنصوصي المنشورة، وإن كان ذلك الجمع يحصل في الخفاء، فمن حيث المبدأ، يجب أن يبدأ كل شيء في الحلقة الدراسية من نقطة صفر خيالية، ضمن علاقتي بالحضور المستمع، كما لو كنا جميعاً، وفي أي لحظة، من أولئك «المبتدئين العظام». ويتعين الرجوع إلى هاتين القيمتين ((الإعادة) و(المبتدئون العظام)), لكي نبحث عن قانون عام للتبدل الفلسفـي، قانون عام ودائم تكون فيه الظواهر متمايزة ومتعددة ونوعية وغير قابلة للاختزال على مدى التاريخ. وباستثناء بعض الحيل وعمليات اللف والدوران، فإن هذا الخيال التقسيمي يتم عموماً بطريقة جيدة ومسؤولـة، وهو ما أكدـه لي في ما مضـى، طالبان من المدرسة العليا للأستاذـة، سـأذـكرـهما لا من بـاب طرافةـ الخبر ولكنـ كـتشـخيصـ للـحـالـةـ، فـخلـالـ إـلـقاءـ الـدـرـسـ، قالـ ليـ أحـدـهـماـ: (لـقـدـ قـرـرـتـ عـدـ قـرـاءـةـ كـتابـاتـكـ لـكـيـ أـشـغـلـ مـنـ دونـ إـشـعـارـ سـابـقـ وـمـنـ أـجـلـ تـبـسيـطـ الـعـلـاقـةـ بـيـنـاـ). وـبـعـدـ اـجـتـيـازـ مـبـارـاةـ التـبـرـيزـ قـرـأـ مـؤـلـفـاتـيـ عـلـىـ مـاـ يـبـدوـ، وـاستـشـهـدـ بـيـ فـيـ بـعـضـ مـاـ نـشـرـهـ (وـكـانـتـ كـتابـاتـهـ مـلـفـتـةـ لـلـنـظـرـ) وـهـوـ مـاـ خـلـقـ لـهـ بـعـضـ الـمـتـاعـبـ، كـماـ أـكـدـ لـيـ ذـلـكـ شـخـصـيـاـ مـعـ لـجـانـ الـمـبـارـيـاتـ الـتـيـ كـانـتـ تـمـتـحـنـهـ.

أما الطالب الآخر، فقد أخبرني بعدما أنهى دراسته وتم تعينه كأستاذ مساعد بإحدى الجامعات الباريسية بأنه يفضل بعضاً من

مؤلفاتي على البعض الآخر، وسألني هل أشاطره نفس الإحساس؟ وبما أنني ترددت في الإجابة ووجدت نفسي عاجزاً عن الحكم على أعمالي، بادر إلى القول على شكل اعتذار «أتدرؤن، لقد أخبرتكم بهذا الأمر، حتى أبين لكم بأنني منكب الآن على قراءة أعمالكم». الآن، ويقصد بذلك «بعدما لم أعد مترشحاً لمباراة التبريز، الآن حيث لا أحازف بطبعه فضاء الإعادة الذي كتم تفكرون فيه أمامي من أجل أن أفكر فيه بدوري كسنن وكتاباتي».

وأنا لا أقصد بالبرنامج فقط، ذلك الذي يحدده ويرسمه شخص ما (رئيس لجنة مثلاً)، بطريقة اعتباطية في ربيع كل سنة (انطلاقاً من دافع لا يعلن عنها أبداً ولا يحاسبها أحد)، عندما بأن هذا الشخص مختار هو الآخر بقرار وزيري من بين هيئة التدريس ذاتها ومن هيئة الطلاب، حيث ينتشر الجانب الخفي للقرار الوزاري داخل سرية الاختيار الرباعي. طبعاً، يمكن الكشف عن حيز هذه السرية بشكل واضح، وتلك واحدة من النقاط التي تتدخل فيها سلطة غير فلسفية وغير بيداغوجية، قصد تعين من سيحدد (وما الذي سيحدد) مقرر وإواليات تصفية وترميز التعليم برمته، بطريقة حاسمة وجازمة. وحينما نفكر في البنية الممركزة والعسكرية للتربية الوطنية الفرنسية، ندرك حجم «التحركات العسكرية» التي يمكن أن تندلع بسبب أدنى رد فعل على مستوى البرمجة في الجامعة وفي عالم النشر (وإن كانت إواليات الترابط في هذا المجال، تعد أعقد وأضيق).

وفي اللحظة التي تمتلك فيها اللجنة أو جهاز المراقبة بصفة عامة سلطة بهذه في الوزارة (عما بأن نجاح المترشح يتوقف أساساً على نتائج المباراة التي أقرتها اللجنة المعنية)، فإنها تعتبر نفسها وبشكل مسرحي، ممثلة للحرية والليبرالية. وفي الواقع، فإن جهاز المراقبة هذا، يخضع بشكل مباشر أو غير مباشر، للضغط

الأيديولوجي أو السياسي أي للبرنامج الفعلي للسلطة. وبذلك، فهو يسعى بالضرورة إلى إعادة إنتاجه جوهرياً، عبر إعادة إنتاج شروط ممارسة وأبعاد كل ما يمكن أن يخل بنظامه.

إنني لا أقصد بالبرنامج فقط، ما يبدو أنه يسقط بالمظلات كل سنة، وإنما أعني كذلك، آلة ضخمة ذات دوالib معقدة، تحتوي على سلسلة من التقاليد والتكرارات التي لا تتعلق وظائفها بتصور تاريخي أو أيديولوجي خاص، بل تستمر كوظائف، منذ أن انطلقت بداياتها، من السفسطة والفلسفة. وهي ليست عبارة عن بنية أساسية ومستمرة، حاملة لظواهر وللحظات خاصة، فهذه الآلة العميقة أو هذا البرنامج الأساسي، يتجدد في كل لحظة ويشكل ويعاد استعماله في كليته، وفق حالات محددة. وتكون إحدى صعوبات التحليل، في كون التفكير غير مطالب ولا يمكنه فقط الاختيار بين حلقات طويلة أو قليلة التحرك وبين حلقات قصيرة تتلاشى بسرعة، لكن عليه إبراز هذا المنطق الغريب الذي يمكن من خلاله، في الفلسفة على الأقل، تحديد واستغلال سلط متعددة لأقدم آلة، ضمن وضعية غير مسبوقة. وهذه صعوبة حقيقة، لكنها تسمح بقيام تفكير منهجي تقربياً، محمي من السلط الإمبريالي. وليس هذه السلط خطاطات منطقية ولا بلاغية ولا ديداكتيكية ولا حتى موضوعات فلسفية، بل هي فعاليات سوسيو - ثقافية أو مؤسساتية ومشاهد أو مسارات طاقة معينة وصراع قوة تستخدم كل أشكال الممثلين. طبعاً، فأنا حينما أقول بصيغة مبتذلة إن السلطة تراقب الجهاز التعليمي، فإنني لا أهدف إلى جعل السلط خارج المشهد البيداغوجي (فهي تتشكل بداخله كفعل لهذا المشهد، بغض النظر عن الطبيعة السياسية أو الأيديولوجية للسلطة القائمة حوله) ولا إلى الدفع في اتجاه تخيل تعليم دون سلطة أو التفكير فيه، متعتق من تأثيراته السلطوية الخاصة أو متحرر من كل سلطة خارجية أو متعلالية عنه. وسيتعلق الأمر هنا

بتصور مثالي وليريالي، ترتاح في إطاره هيئة التدريس المتعطشة للسلطة، بمعنى السلطة التي يخضع لها المرء وتلك التي يمتلكها حين يندد بالسلطة القائمة. ويتضمن هذا الأمر نوعاً من التحايل: فتخلي هذه الهيئة عن سلطتها ليس بالأمر الهين ولا يتوقف ذلك على «مبادرة» أو «حركة» أو « فعل» سياسي (بالمعنى المرموز للكلمة). ولعل هذا ما يميز بنية هيئة التدريس التي أرغبت في تفكك عناصرها هنا.

هناك حيث يوجد التعليم - وخصوصاً تعليم الفلسفة - توجد سلطة تمثل قوى متصارعة، مهيمنة أو خاضعة ونزاعات وتناقضات (وهو ما أسميه وقع الاختلاف *effet de différence*) داخل هذا الحقل). لهذا السبب، فإن العمل الذي نقوم به يتضمن تموقاً سياسياً من طرف أولئك الذين يساهمون فيه، كيما كان تعقد أشكال التناوب والتحالفات والتحولات الاستراتيجية. وهذه مسألة مبنية، لكننا لن نتوقف عن التذكير بها (وهو ما يؤكده مشروع ورقتنا<sup>(4)</sup>، مما سيدفع «الليرياليين» إلى مزيد من التهرب).

لا يمكن أن تكون هيئة مدرسة أو هيئة تعليمية (مدرس/ متدرس، ونحن نوسع هنا المجال التركيبي للكلمة بحيث يشمل كلّاً من هيئة التدريس وهيئة المتدرسين) متجانسة ومتماهية مع ذاتها، هيئه توقف التعارضات التي تمسها والتي توجد بالخارج (مثلاً، تلك المتعلقة بما هو سياسي)، وتدافع بالمناسبة عن الفلسفة بصفة عامة، ضد الاعتداء غير الفلسفى الصادر من الخارج، فإذا كان هناك صراع في المجال الفلسفى، فإنه سوف يكون داخل وخارج «المؤسسة» الفلسفية. وإذا كان هناك شيء ما عرضة للتهديد ويجب حمايته، فيجب أن يكون بالداخل والخارج، لأن قوى الخارج تتوفّر دوماً

---

(4) انظر المقدمة في هذا الكتاب.

على حلفاء أو ممثلين لها في الداخل والعكس صحيح. ويمكن أن يتحول «المدافعون» التقليديون عن الفلسفة، أولئك الذين لم يخالجهم أدنى شك في «المؤسسة»، إلى عوامل فعالة للنihilism، في اللحظة نفسها التي يعبرون فيها عن استنكارهم أمام موقف المنادين بمفهوم الفلسفة. لذلك، لا يمكن إقصاء أي إمكانية ضمن ترتيب «التحالفات الموضوعية»، لأن كل خطوة في هذا المجال، تعتبر ملغومة. وهناك ثلاث كلمات مفاتيح هي: «الدفاع»، «الهيئة»، «الإعادة»: الدفاع عن هيئة تعليم الفلسفة وهيئة التدريس (وهي الهيئة المطروحة كظل للاهيئة، بحيث تحول الهيئة المدرسية إلى لاهيئة، أو تكون عبارة عن هيئة تخترل هيئة أخرى إلى أن تصبح لاهيئة، وهو نفس الأمر السابق) ثم الإعادة، وتعلق بالقضايا التي يجب تجميعها داخل «نسقها» ووضعها تحت الأنظار ومعرفة ما إذا كانت المهمة هنا هي التفكير فيها مجتمعة والتركيز عليها، أي معرفة ما إذا كانت متعلقة بالتدريس.

فما المطلوب إذن؟ ما المطلوب أمام حكمة أن يصبح المرء مدرساً؟ وماذا سيحدث لو كانت الحكمة في بعض الأحيان هي السلطة الدييداكتيكية الأكثر قساوة وعنفاً، كما هو شأن بالنسبة إلى الإضمار (ellipse) والمقطع؟ وأنا لن أسترسل في هذا الأمر، من أجل التحكم في الخطاب القائم واستعمال كل الاستمرارات والإضافات الآتية.

ومن بين الأسباب التي تجعلني أؤكد على وظيفة المعيد والتي تشغلي هنا، كون هذه الكلمة مخصوصة على ما يبدو للمدرسة العليا للأساتذة بما تحمله من تناقض وتقادم ملائم لكل نبالة تحترم نفسها، علما بأن وظيفة هذه الكلمة تظل فعالة في أي مكان، وهي من أكثر الوظائف إيحاءً وأهمية بالنسبة إلى المؤسسة الفلسفية. وسأقرأ بقصد هذا الموضوع، فقرة طويلة من كتاب كانيفيز (Canivez):

«جول لانيو (Jules Lagneau)، الأستاذ والfilosوف، بحث في وضعية أستاذ الفلسفة إلى حدود نهاية القرن التاسع عشر»<sup>(5)</sup>، وهو كتاب من بين كتابين أو ثلاثة كتب تعرضت في فرنسا، حسب معرفي، لبعض المشاكل التاريخية للمؤسسة الفلسفية مباشرة. وقد عالج فيها مادة مهمة، مقروءة بشكل جيد ومنتقاة ومقومة وفق نسق فلسفياً وأخلاقياً، ووفق أيديولوجيا محددة. وستطرق لهذه المسائل هنا، كما سنحاول التعرف عليها، ليس فقط ضمن هذه القناعة المعلنة أو تلك، ولكن أيضاً ضمن العمليات الأكثر إضماراً ودقة، والتي تبدو ثانوية وتنتج وقع الأطروحة بالنسبة إلى كل خطاب - أو تساهم في إنتاجه. ويشكل هذا الواقع أطروحة أساسية لدكتوراه الدولة التي تناضل من أجل نزعة روحية ليبرالية وانتقائية، وإن كانت تتضمن نقداً لانتقائية فيكتور كوزان (electisme cousinien). لكننا نعلم بأن هذه الانتقائية لا وجود لها، على الأقل كافتتاح يسمح بمرور أي شيء، فهي تمارس صراحة أو ضمناً، وكما يشير إلى ذلك اسمها، الاختيار والتصفية والاصطفاء والانتخاب والنجبية والإقصاء. ويصف المقطع المشار إليه، التعليم الفلسفى بفرنسا في القرن التاسع عشر كما يلي: «يجب ألا ننسى بأن التعليم كان مرفقاً بتربية ذات نفحة دينية، وأن الممارسة البيداغوجية كانت تقف كثيراً عند العادات والأخلاق، لأن التعليم كان من دون شك ينظر إلى الوراء (rétrospectif) أكثر مما ينظر إلى المستقبل»<sup>(6)</sup>.

«Thèse principale pour le doctorat d'état,» Association des publications (5) de la faculté des lettres de Strasbourg, 1965.

André Canivez, *Jules Lagneau, professeur de philosophie; essai sur la (6) condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX siècle*, publications de la faculté des lettres de l'université de Strasbourg; fasc. 148-148 bis (Paris: Les Belles lettres, 1965), p. 82.

وأريد الآن التوقف عن القراءة للحظة، للقيام بزياره أول، فإذا كانت «الممارسة البيداغوجية» تقف كثيراً عند العادات والأخلاق، وهي قضية، تتجاهل التناقض الحاصل على مستوى العلاقات بهذه الشخصوص لكنها تبدو مقبولة إلى حد ما، فإن هذه البنية التأخرية للتّعلم يمكن أن تخضع للمساءلة كإعادة. ولا يعفي هذا الأمر من أي تحليل نوعي، لكنه يمس ثابتاً بنويّاً في التعليم، فهو يتبشّر من البنية السيميائية لهذا الأخير ومن التأويل السيميائي للعلاقة البيداغوجية، بمعنى أن التعليم يوزع علامات، كما أن هيئة التدرّيس تنتج (وتبني وتقدم) إشارات وبالضبط دوال (signifiants) تفترض معرفة مدلول سابق. وبارجاع الدال إلى هذه المعرفة، يصبح بنويّاً في مرتبة ثانية. هكذا، فإن كل جامعة ستضع اللغة في وضعية التأخر هذه أو في وضعية انحراف بالنسبة إلى المعنى أو للحقيقة. وحينما نضع الدال أو بالأحرى دال الدوال (signifiant des signifiants) في وضعية متعلالية تجاه النسق، فإن هذا لا يغير من الأمر شيئاً، أي أننا نعيد هنا إنتاج البنية التعليمية للغة ما والتّأخر السيميائي لديداكتيك ما، وذلك بإعطائهم نفساً جديداً. وتبقى كل من المعرفة والسلطة قائمتين مبدئياً.

ذلك أن هيئة التدرّيس كأورغانون (كآلة) (organon) للإعادة، تملك عمر وتاريخ العالمة وتعيش في كتف الاعتقاد بالدال المتعالي (فما معنى الاعتقاد في هذه الحالة وانطلاقاً من هذه الوضعية؟)، إنها تعيش مجدداً أكثر وأحسن من أي وقت مضى، مع سلطة دال الدوال مع سلطة القصيّب المتعالي (phallus transcendental) على سبيل المثال. ولن نمل من التذكير بأن تاريخاً نقدياً وتحوياً عملياً للفلسفة (يجوز لنا الحديث هنا عن مؤسسة المؤسسة)، سيكون من مهامهما القيام بتحليل عملي (أي تجزيئي) لمفهوم التعليم كعملية للدلالة.

أعود الآن إلى قوله كانييفيز: «إن الممارسة البيداغوجية تقف عند العادات والأخلاق، لأن التعليم كان من دون شك، ينظر إلى الوراء أكثر مما ينظر إلى المستقبل، ففي المجتمعات العلمانية، تحافظ الإعداديات، أكثر فأكثر، على تقليد تبدو فيه الكاثوليكية حقيقة لا يمكن مساسها. وهذه البيداغوجيا ملائمة لملكية مؤسسة على حق إلهي كما يقول فيال (Vial) (ضمن مؤلفه ثلاثة قرون من التعليم الثانوي (*Trois siècles d'enseignement secondaire*))، الصادر سنة 1936»<sup>(7)</sup>.

اقاطع استشهاد كانييفيز مرة أخرى، فملاحظة هذا الأخير، أو بالأحرى نص دiderot (Diderot) الذي سيليها، تبين بشكل جيد أن حقل ما هو تاريخي وسياسي لا يمكن أن يكون منسجماً أبداً. إن جملة من الصراعات التي لا يمكن اختزالها بين قوى خاضعة وأخرى مهيمنة، تؤثر في الحقل برمته، كما تؤثر في كل خطاب حول الحقل. ويتخذ كانييفيز (مثلاً في ذلك مثل كوزان) موقفاً لصالح العلمانية، كما يسجل التناقض الحاصل بين مجتمع في طريقه نحو العلمانية والممارسة البيداغوجية التقليدية القائمة. وقد سبق لدiderot في نفس المرحلة، أن خاض معركة لم تنته بعد، حيث ذكر هو الآخر بالمبرر السياسي الثاني وراء ما هو ديني أو الممترض به قائلاً: «إن رولان (Rollin) الشهير لا هم له إلا تكوين قساوسة أو رهبان، شعراء أو خطباء، فقد كان ذلك هو هدفه الوحيد! (...). فالامر يتعلق بمنع الأمير رعايا متجمسين ومخلصين ومنع الإمبراطورية مواطنين نافعين ومنع المجتمع أفراداً مثقفين، مخلصين ومحبوبين، ومنح العائلة أزواجاً وأباء طيبين، ومنح الجمهورية أدباء وبعض الرجال ذوي الذوق الرفيع ومنح الدين سدنة عاملين، متنورين

---

(7) المصدر نفسه، ص 82.

ومسالمين. وهذا ليس بالأمر الهين». (تصميم جامعة من أجل حكومة روسيا 1775 - 1776)<sup>(8)</sup>.

في الفترة التي كتب فيها ديديرو هذا الكلام، لم تكن هيئة تدريس الفلسفة، على الرغم من انقسامها وعدم انسجامها، خاضعة للسلطة السياسية والدينية التي كانت تعاني بدورها من التناقضات. ونحن نشعر في القرن السابع عشر، وضمن أرشيفات مداولات جامعة باريس، على اتهامات ضد استقلالية بعض الأساتذة، وعلى رأسهم أولئك الذين كانوا يدرسون بالفرنسية بدل اللاتينية (وهو رهان مهم جداً، سنهتم به في ما بعد).

ويذكرنا كانيفيز أنه في سنة 1737، أمر الأساتذة بإملاء دروسهم. وقد كان الأمر في الحقيقة، تذكيراً بقاعدة متبرعة وليس إصداراً لأمر جديد. كان الإملاء مرادفاً للتعليم «وكان بإمكان الأستاذ أن يقول إنه أملى دروسه طيلة عشر سنوات في المعهد الفلاحي». إن «إملاء» درس ما، يعيد مضموناً ثابتاً ومراقباً، لكنه لا يتطابق و«الإعادة» بالمعنى الضيق الذي سنحدده في ما بعد. وعلى الأستاذ الجديد بالمعهد أن يقدم برنامج تدريسي لرؤسائه حسب السلم الإداري. وكان مثل هذا التصرف يأخذ في بعض الأحيان شكل «الدروس الافتتاحية» التي مازلنا نعرفها. وغالباً ما كان الأستاذ يقدم مجمل دروسه للمراقبة، وهنا تكمن مزية الإملاء المراقب بصرامة. «لقد تم الانتقال بطريقة غير محسوسة» من القراءة ودراسة النص وشرحه، إلى الدرس الخاضع للإملاء، وذلك بمقدار الابتعاد التدريجي عن النص. «وكان الدرس يتمثل أولاً في تلخيص مذهب أرسطو أو أحد الفلاسفة السكولاتيين، مصحوباً بشرحه والتعليق عليه بشكل مختصر. بعد

---

Denis Diderot, *Oeuvres complètes* (Paris: Le Club français du livre, (8) 1971), tome 11, p. 747.

ذلك، كان يأتي دور بسط الآراء المتوسطة، المتعلقة بمضمون المواد الفلسفية المستمرة من طرف التقليد الديني. ولم تحدد البرامج، القضايا الفلسفية التي يتعين تحصيلها، بدل دراسة الفلسفة، إلا في القرن التاسع عشر».

سرى، في مناسبة أخرى، ماذا حصل فعلاً بهذا الخصوص، في القرن التاسع عشر. لكن علينا ألا نتصور بأن الاهتمام بالقضايا الفلسفية قد غير جذرياً المشهد الفلسفى، أو أن حذف «الإملاء» وضع حدّاً لكل إملاء، فمقرر القضايا الفلسفية (التي يجب «تحصيلها» كما يقول كانيفيز بحق) ولائحة المؤلفين/ الفلاسفة، إضافة إلى ميكانيزمات فعالة أخرى ستحلّها لاحقاً، هي هنا من أجل تدقير الإملاء وإضماره، من خلال عمليته وأصله وسلطاته الأكثر غرابة. ويضيف كانيفيز:

«في المنظور القديم لم يكن يخطر ببال الأساتذة ورؤسائهم، بأن الدروس يمكن أن تنجز بشكل فردي، بغضّ النظر عن تنظيمها وترتيبها. وقد كان الاهتمام منصبًا بالأساس على أخطائها وهفواتها وعلى ما هو جديد ومستمد من روح العصر، ولم يكن منصبًا على مقاصدها الأصلية، فالأستاذ هو الناقل الأمين للتقليد وليس العامل المياوم لفلسفة مازالت في طور التكوين. وغالبًا ما كان الأساتذة المبتدئون يستعملون دروسًا نقلوها عن أسلافهم أو يستعملون تلك التي أنجزوها في سنوات عملهم الأولى، متتجاهلين الإسهامات العلمية المعاصرة لهم»<sup>(9)</sup>.

---

Canivez, Jules Lagneau, professeur de philosophie; essai sur la condition (9) du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX siècle, pp. 87-88.

إن من سمات كاتيفيز «العامل الميامى لفلسفة ما زالت في طور التكوين» والموجود على الهاشم أو خارج المؤسسة الإمامية (l'institution dictante) للفلسفة هو من سيقوم بنقد دقيق وحاد للسلطة التعليمية. وذلك هو شأن كونديلاك (Condillac) الذي سبق وأن أثر في أغلب المشاريع النقدية والبيداغوجية لأيديولوجي الثورة وما بعدها، وستكون لنا فرصة فحص تبعات ذلك لاحقاً، فنجد نهاية درسه حول التاريخ الحديث، ندد بالجامعة الفلسفية وقابليها بمؤسسة الأكاديميات العلمية، متأسفاً من كون الجامعات لم تساير تقدم هذه الأكاديميات. وقد عبر عن ذلك بقوله:

«إن طريقة التدريس ستعانى من القرون التي ساد فيها الجهل، ومن اللازم أن تتبع الجامعات تقدم الأكاديميات. وإذا ما بدأت الفلسفة الجديدة تلجم الأكاديميات، فإنها ستجد عناء في الاستقرار بها، فضلاً عن أنه لن يسمح لها بالدخول إلا إذا ارتدت بعض أسمال السكولائية. وقد تم بناء مؤسسات قصد تطوير العلوم، ولا يسعنا إلا أن نصفق لذلك. لكن، لو كانت الجامعات قادرة على القيام بهذا الدور، لما تم بناء تلك المؤسسات. ويبدو أن عيوب التعليم كانت معروفة، إلا أن العلاج كان غائباً، فلا يكفي تشيد مؤسسات جيدة بل يجب كذلك، تحطيم المؤسسات الفاسدة وإصلاحها على غرار ما هو جيد، بل وما هو أفضل إن أمكن»<sup>(10)</sup>.

---

Etienne Bonnot de Condillac, *Oeuvres philosophiques de Condillac*, (10) corpus général des philosophes français, auteurs modernes, tome 33, texte établi et présenté par Georges Le Roy (Paris: PUF, 1947-1957), p. 235.

لقد بلغ التناقض المؤسسيي الداخلي حجماً كبيراً، لذا فإن الدفاع عن هيئة التدريس الجامعية (وسأشدد هنا على كلمتي «دفاع» و«هيئة»، علماً بأنهما تنتسبان إلى كوندياك)، لم يتم ضد السلطة أو ضد قوة معينة حاملة للسلطة مؤقتاً ومشروطة من الداخل، بل تم ضد مؤسسة أخرى في طريق التكون أو التقدم، ويتعلق الأمر بنهاوض مضاد يمثل قوة أخرى، يجب على السلطة أن تعتمد عليها وتتحاور معها، ألا وهي الأكاديميات. من جهة أخرى، سيندد الأب دو كوندياك، مربي أمير بارما (Parme) الذي سيخاطبه هنا، بهذه الجامعة التي دخلتها «الفلسفة الجديدة» خلسة وسيندد بها أيضاً كهيئة تدافع عن نفسها ويُخضع أفرادها لوحنتها كجسم. كما سيعتبر المدارس الخاضعة للسلطة الدينية، استفحala لظاهرة الدوغمانية ولهيئتها:

«لا أزعم أن طريقة التعليم هذه، فاسدة مثل فساد طريقة القرن الثالث عشر، فقد أزال السكولائيون بعض السلبيات، لكن بطريقة غير محسوسة، وكان الأمر كان يتم رغم أنفهن، فهم تشتبثوا في عزلتهم الروتينية بما يوجد في حوزتهم، وتشتبثوا بنفس القوة بما ترکوه، وخاصوا معارك لكي لا يفقدوا شيئاً، وسيخوضون معارك أخرى لكي يدافعوا عما بحوزتهم. إنهم لا ينتبهون إلى المساحة التي يتربونها اضطراراً ولا يتوقعون بأنهم سيضطرون إلى التنازل أكثر. والمرء الذي يدافع بتعصب عن بقايا الشطط، القائمة بالمدارس، سيدافع بنفس التعصب عن أشياء يدينها الآن، لو تواجد منذ قرنين قبل ذلك. إن الجامعات قديمة وتعاني من مشكلة السن، أعني أنها نادراً ما تتقبل الإصلاح، فهل يمكن أن نفترض بأن الأساتذة سيتخلون عما يعتقدون معرفته، لكي يتعلموا ما يجهلون؟ هل بإمكانهم الاعتراف بأن

دروسهم لا تفي في شيء أو أنها تعلم أشياء غير مفيدة؟ كلا. لكنهم سيستمرون في الذهاب إلى المدرسة لأداء مهمة ما، مثلهم في ذلك مثل التلاميذ. وإذا كانت المدرسة ستضمن رزقهم، ففي ذلك كفاية لهم، وإذا كانت ستملاً زمن وشباب تلاميذهم، ففي ذلك كفاية لهؤلاء أيضاً. ويشكل التقدير الذي تتمتع به الأكاديميات حافزاً بالنسبة إلى هذه المدارس. وعلى أي حال، فإن أعضاء الأكاديميات الأحرار والمستقلين، لا يلزمهم اتباع نصائح ومستبقات هيئتهم بطريقة عمياء، فإذا كان الشيوخ يتسبّبون بآرائهم القديمة، فإن طموح الشباب هو التفكير بشكل أفضل، وهؤلاء هم الذين يقومون دوماً بالثورات المفيدة للتقدم العلمي بالأكاديميات. لقد فقدت الجامعات الكثيرة من سمعتها. لذلك، فإن التنافس في إطارها يفتقد يوماً بعد يوم، فالأستاذ المقتدر يشمئز حينما يرى نفسه مقارناً بالمعالمين (*pédants*) الذين يحتقرهم الجميع، وحينما يدرك ما يجب القيام به لكي يكون متميزاً، فإنه يقناع بان كل محاولة بهذا الخصوص، ستكون محفوفة بالمخاطر، فهو لا يستطيع تغيير برنامج الدراسة، وإذا ما أراد أن يجاذب ببعض التغييرات الطفيفة، فسيكون مضطراً لاتخاذ أكبر الاحتياطات. ولما كانت هذه العيوب خاصة بالجامعة، فكيف سيكون عليه الأمر في المدارس الخاضعة للسلطة الدينية، أي للهيئات التي تملك طريقة خاصة في التفكير وتفرض على كل أعضائها الخضوع لها بالضرورة»<sup>(11)</sup>.

---

(11) المصدر نفسه، ص 235-236، التشديد من جانبنا.

إنني لم أستشهد بهذا النص الطويل لاتخال مع راهنته فقط ولا لأقطع منه كل خطوط الانفصال التي تقسم دوماً حقل صراع لا ينتهي، داخل المؤسسة الفلسفية، ولكنني قمت بذلك أيضاً، لاستبق الأحداث بعض الشيء. ذلك أن كوندياك عارض مؤسسة بمؤسسة أخرى أو بحيز مؤسستي آخر (الأكاديميات)، وقام بهذا الأمر باسم فلسفة ستؤثر تأثيراً واسعاً في المشاريع البيداغوجية الفلسفية للثورة وما بعدها، (لأن الفترة الثورية تختزل في لشيء تقريباً). ويتعلق الأمر هنا برهان مركزي، مرئي أو غير مرئي لكل التاريخ السياسي البيداغوجي منذ القرن التاسع عشر إلى أيامنا هذه. وستقوم بتحليل هذا الرهان لاحقاً وبشكل مباشر. ويمثل خطاب كوندياك، ذو النكهة الثورية أو التقنية في أعين بعض الهيئات التدريسية، هيئة تدريس أخرى في طور التكون، وأيديولوجياً أيديولوجية (idéologie) *idéologique*، في طريقها لأن تصبح مهيمنة كما يقال وتنظرها تقلبات غامضة وتاريخ معقد ومتمايز، يلعب في الآن نفسه دور الكابح والمحرك للنقد الفلسفى وتعتبر هذه الخطاطة راهنة في جوانبها الأكثر صورية. ولكي لا نحافظ اليوم إلا على علامة واحدة على هذا الغموض، علينا ألا ننسى بأن هذا النقد المدعم لتقدير الأكاديميات الحديثة، هو جزء من تقرير بيادغوجي لمربى الأمير. وهو يعيد إنتاج مثال البيداغوجيا الذاتية (auto - pédagogie) من أجل جسد بكر، كميزة دائمة، وهو مثال مدعم لتقليد بيادغوجي قوي، يجد شكله المثالي بالضبط، داخل تعليم الفلسفة. إنه وجه شاب في سن معينة، مكون بشكل متكامل، وما يزال بكرأ، كما يتعلم الفلسفة بنفسه طبعاً. ولا يوجد جسد المعلم هنا (الأستاذ، الوسيط، المربى، المولد، المعيد) سوى لحظة، يختفي بعدها، حيث يتراجع تدريجياً كجسد وسيط يتظاهر بالاختفاء في إطار علاقته بالأمير أو لفائدة متن (corpus) أساسي س يتم الحديث عنه لاحقاً. «إنكم يا سيدي، مطالبون

من الآن فصاعداً، بتعليم أنفسكم بأنفسكم، وإنني هيئاتكم وعودتكم على ذلك. ولقد حان الوقت الذي تقررون فيه ما ستتصبحونه في المستقبل، لأن أفضل تربية هي تلك التي نمنحها لأنفسنا، وليس تلك التي نستمدتها من مربينا. لربما اعتقدتم بأن المهمة انتهت، لكنني أنا الوحيد سيدى من أنهى مهمته. أما أنتم، فعليكم أن تبدأوا من جديد»<sup>(12)</sup>.

هكذا، يمحى المعيد ويعيد امحاءه ويلفت الانتباه إليه مع التظاهر بترك التلميذ الأمير يتولد مبدئياً كموسوعة ذاتية (auto-encyclopédie)، وهو الذي سيبدأ من جديد عبر إعادة خلق دورة التربية (cycle de la paideia). وفي ما وراء «الإعادة» بالمعنى الضيق للكلمة مثل تلك التي يذكرها كانيفيز، هناك دوماً مشهد للإعادة شبيه بالمشهد الذي أردت الإشارة إليه من خلال الإحالة على كوندياك. وقد تأسف كانيفيز على ندرة الإعادة والمعيد في التعليم الحالي وأضاف بشكل عابر، أثناء تحليل تاريخي وصفي ومحايد، ملاحظة شخصية تشكل بمعية ملاحظات أخرى من نفس النوع، النسق الأخلاقي والسياسي والبيداغوجي للأطروحة. «فبالإضافة إلى الممارسة الأساسية المتمثلة في الدرس، هناك الإعادة. وقد تم تقاديم الدراسة المنعزلة والأستاذ والمعيد أو التلميذ الجيد الذي يستأنف الدرس مع المستمع ويصحح أخطاءه ويوضح له الفقرات الصعبة. كانت اللحظة عبارة عن تبادل شخصي بين هذه الأطراف، بحيث يغدو مثمناً عندما يتم الحفاظ على فضيلته ولا يعود مجرد تدريب للذاكرة أو تساؤل متعلق بالمادة المدرسة. وهذا التمرين هو المفتقد في التعليم الحالي. وبعد امتحان الإنشاء بجامعة دواي (Douai) سنة

---

.237) المصدر نفسه، ص

1750، سنجد من خلال الأسلوب المعروف للتقارير ما يلي: «إن أوراق تلاميذ البكالوريا في هذه المرحلة، ليست جيدة، فهي تتسم بالعمومية وغير منهجية كما يجب»<sup>(13)</sup>.

إن المعيد أو الإعادة بالمعنى الحرفي للكلمة يقومان فقط بتمثيل وتحديد إعادة عامة تغطي كل النظام التعليمي، فالدرس «كتمررينأساسي» هو إعادة بشكل مسبق وإملاء لنص معطى أو متلقى. إنه درس معاد دوماً من طرف أستاذ، أمام شبان في سن محددة (وأشير هنا إلى أن مسألة العمر التي تتضمن في ذاتها كل التحديات التحليل نفسية والسياسية للتعليم الفلسفـي، ستتشكل بالنسبة إلى، الخط الناظم للجلسات المقبلة)، من طرف أستاذ ذكر بطبيعة الحال ومن الأفضل أن يكون عازباً، فقاعدة العزوبية الكنسية كمؤشر آخر على المشهد الجنسي الذي سيهمنا في ما بعد، تم الاحتفاظ بها كقاعدة ضاغطة تقريباً، رغم علمـنة الثقافة، وأنتم تعلمـون وجهـة نظر تابـليـون بهذا الخصوص، بالنسبة إليه:

«لا وجود لدولة سياسية قارة، إذا لم تكن هناك هيئة للتدریس ذات مبادئ ثابتة (...). وستتوفر على هيئة للتدریس إذا كان لكل مدراء ونظـراء وأساتـذـة الإمبراطورية، رئيس أو أكثر مثلـما كان لليـسوـعيـن (Jésuites) رئيس عام ورؤـساء إقليمـيون (provinciaux) (...). وإذا كـنا نـعتبر بـأن عـزـوبـة الموظـفـين وأـسـاتـذـة الثـانـويـيـ من الأـهمـيـة بـمـكـانـ، فإنـنا نـسـتـطـيع تـحـقـيق هـذـا المـطـلـب بـسـهـولة وـفـي وـقـت وجـيز (...). إنـ الوـسـيـلة

---

Canivez, Jules Lagneau, professeur de philosophie; essai sur la condition (13) du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX siècle, pp. 90 - 91.

الوحيدة لمواجهة كل السلبيات، هي سن قانون  
للعزوبية يطبق على كل أعضاء الهيئة التعليمية باستثناء  
أساتذة المدارس المتخصصة والثانويات والمفتشين،  
فالزواج بالنسبة إلى هؤلاء لا يشكل عائقاً، لكن  
المدراء وأساتذة الإعدادي لا يمكنهم الزواج، اللهم إلا  
إذا ما تخلصوا من مناصبهم (...). وسوف تظل هيئة  
التدريس شبيهة بهيئة دينية، حتى ولو لم تكن مرتبطة  
بتعهدات معينة». (تعليمات إلى فوركرولي  
.((instructions à Fourcroy))

ونحن نعثر على هذه الإعادة العامة (الممثلة هنا بالمكلف  
بالدروس أو بجسد التلميذ المتقدم والمقيم في المؤسسة) في الروح  
المحددة للوظيفة التي أشغلها هنا، في هذا المكان غير المحايد، فقد  
كان المعيد المبرز في البداية تلميذاً وسيظل كذلك بالمدرسة، بعد  
حصوله على شهادة التبريز، كي يساعد التلاميذ الآخرين على (إعادة)  
وتهيئة الامتحانات والمسابقات، من خلال التمارين والنصائح وبنوع من  
المساعدة التي يقدمها لكل من الأساتذة والتلاميذ. وبهذا المعنى، فهو  
ينغمس كلية في مهمته ك وسيط داخل الإعادة العامة، وهو أيضاً مدرس  
بامتياز. وكما هو الشأن في معاهد اليسوعيين فإن التلميذ الجيد الذي  
يجتاز كل امتحاناته، هو الذي يبقى بالمؤسسة لبعض سنوات، قد  
تكون ثلاثة أو أربع على الأكثرب، بصفته داخلية، شريطة أن يظل عازباً،  
حيث يشرع في تهيئة أطروحة التأهيل لكي يرقى إلى الهيئة العليا  
للتدرис. كان ذلك بالضبط هو تعريف المبرز عندما كنت طالباً بهذه  
المؤسسة. وهذا التعريف ليس متجاوزاً كلية، لكنه أصبح يعرف بعض  
التعقيد منذ حوالي خمس عشرة سنة، بعد حصول توافق بين ضرورتين  
متناقضتين، نتج عنه خلق هيئة الأساتذة المساعدين بفرنسا: فهم

موظفو حاصلون على ضمانت بخصوص بقائهم بالتعليم العالي (وفق بعض الشروط)، لكن دون ترسيم ولا سلطة يخولها لقب أستاذ. وتتم ترقية المعيدين إلى مرتبة الأستاذ المساعدين إلا إنهم يفضلون البقاء بالمدرسة العليا للأساتذة حيث يسمح لهم بالتدريس وبتشييط حلقات دراسية، شريطة تحملهم لمسؤوليات المعيد المبرز. ولم يعودوا بالضرورة قاطنين بالمدرسة، كما أنهم يتزوجون في الغالب، مما لا يغير من طبيعة علاقتهم بالطلبة، بالإضافة إلى تحولات أخرى. لكن لا شيء يتم بالصدفة. وهذه هي الخلاصة التي كنت أروم الوصول إليها والتي مفادها أن نقد المؤسسة الجامعية، غالباً ما يكون بمبادرة من الأساتذة المساعدين (ولا يكتسي ذلك سوى قيمة إحصائية ونزوعية ونوعية)، أي بمبادرة أناس يجدون أنفسهم مقيدين أو تابعين للجهاز التعليمي، حيث لا يرون أيضاً فائدة في الحفاظ عليه، على عكس الأساتذة ذوي الدرجات العليا، فلا فوضى يخشونها كما لا يواجهون أي سلوك انتقامي ويتميزون عن المساعدين التابعين والمطالبين بالعمل، لكونهم مهددين دوماً بفقدان وظيفتهم. ونحن نعثر على نفس الوضعية تقريباً في التعليم الثانوي (حيث توجد هيئة عليا وهيئه سفلية من المرسمين وهيئة من غير المرسمين).

إن الأستاذ المساعد يعكس تناقضاً وثغرة داخل النظام التعليمي، ففي مثل هذه الأمكنة، تكون الظروف مناسبة لتواجد جبهة المعارضة. ويتعين على مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفية أن تأخذ بعين الاعتبار هذه القوانين أو هذه التنبويات، في التحليل المتعلق بإمكانيتها أو ضرورتها أو حدودها. وأنا أريد الإعلان عن هذا الأمر كمؤشر فقط.

وإذن، نحن لا نتواجد هنا في مكان محايده ولا مبالٍ، وفضلاً عما ذكر، فإن هذا المكان يتتحول ويتصدع. وأول إشارة بارزة في

هذا الإطار، هي كون أغلبية الحاضرين لا تنتهي إلى المدرسة العليا للأساتذة، وإذا لم أكن مخطئاً، فهي لا تعتبر نفسها مرتبطة بهذه المدرسة (وأكتفي بهذا التلميح). وفي قاعة السينما أو المسرح، التي تحولت بالكاد إلى قاعة محاضرات بالمدرسة التي تقاوم تحولها الخاص، أجد نفسي ضمن هيئة التدريس التي أنتمي إليها كمكان (topos) محدد داخل الهيئة التي يفترض أنها تدرس الفلسفة بفرنسا، وحيث أدرس كمهرب ينتقل بين التبريز ومجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى.

لقد أشرت إلى أنني سأقدم فقط بعض المقترنات القابلة للنقاش وأنني سأطرح بعض التساؤلات كذلك التي وضعتها بمبادرةٍ الخاصة، في الجلسة المبرمجة لهذا اليوم ومن بينها: ما المقصود بهيئة التدريس؟

طبعاً، يمكن للجميع أن يقاطعني وإن يطرح أسئلته الخاصة وإن يحول أو يلغى أسئلتي. ولا أخفيكم بأنني أرغب في ذلك بكل صدق. لكن يبدو أن كل شيء تم ترتيبه كي أحتفظ بالمبادرة التي حدتها لنفسى والتي لم أتمكن من اتخاذها إلا بعد إذعانى للعديد من المقتضيات المعاصرة، المعقدة والمتضادة، الخاصة بهيئة التدريس والمسموح لها من طرف تمثيلية الدولة، بمنع الألقاب وتحديد الحق والوسائل القمينة بهذه المبادرة.

إن العقد الذي أحيل عليه، أكثر تعقيداً مما يبدو، لكن المقام يدعو إلى الاختصار. وحينما أقول إنني أطرح بعض التساؤلات، فأنا أتظاهر بعدم قول شيء له صبغة الأطروحة. وقد أتظاهر بطرح شيء لا يطرح في العمق. ومadam السؤال ليس بأطروحة، فهو لا يطرح ولا يفرض ولا يقتضي شيئاً. وما يؤسس هيئة التدريس، هو هذا الحياد المزعوم وهذا المظهر بعيد عن الأطروحة، لسؤال يطرح دون أن

يبدو عليه أنه طرح. وكما هو معلوم، فليس هناك من سؤال (بما في ذلك السؤال الأكثر بساطة وصورية، بل وحتى الصيغة التساؤلية ذاتها: ماذا؟ من؟ ما؟...) إلخ والتي ستنتظر على مقتضياتها لاحقاً، بخصوص النهوض والنهوض المضاد مؤسساتياً)، لا يكون تحت رحمة برنامج ما، أو لا يكون موسوماً بنسق من القوى ومحاطاً بالآلية من الأشكال المحددة والانتقامية والمغربية، فالسؤال يكون دوماً محدداً من طرف شخص ما، في لحظة معينة داخل لغة وفي مكان ما... إلخ، وهو يمثل برنامجاً وإستراتيجية (لا يمكنها من حيث التعريف، أن تكون خاضعة لمراقبة فردية وواعية وقابلة للعرض).

وفي كل مرة يكون فيها التعليم الفلسفى «مهندداً» في هذا البلد، يقوم «المدافعون» التقليديون بتحذيرنا، رغبة منهم في إقناعنا أو ردعنا عبر طمائتنا، قائلين: «حذار، إن ما تريدون مسأله، هي الإمكانيات الخالصة للمساءلة ذاتها، وهي مسألة حرفة ومحايدة وموضوعية... إلخ، وهي هشة وتفتقر إلى الدقة». علينا ألا نندهش إذا ما علمنا بأن هذا القول لم يطمئن ولم يقنع ولم يردع أحداً أبداً.

وإذن، إنني موجود هنا كممثل لهيئة التدريس. إنني - لكن من أكون؟ - أمثل هيئة التدريس هنا، في مكاني الذي ليس لامبالياً، فبأي معنى تتصف هذه الهيئة بالبهاء؟ إن جسدي بهي لأن كل الأضواء مرکزة عليه، فهناك الجهاز الكاشف الموجود فوق رأسي، كما أن جسدي يشع ويجذب نحوه كل الأنظار. لكنه بهي أيضاً، من حيث أنه لم يعد ببساطة جسداً، فهو يتعالى عبر تمثيله لهيئة أخرى، هي هيئة التدريس التي يكون فيها عبارة عن جزء وكل في الآن نفسه. ويسمح هذا العضو برؤيه مجموع الهيئة التي تظهر من خلال امحاء شبيه بعرض شفاف ومرئي بالكاد، للمنت الفلسفى وللمتن السوسيو- سياسى وللتعاقد القائم بين هذه الهيئات والأجساد التي لا ت تعرض أبداً

على واجهة المشهد. ويستخلص على الدوام ربحاً من هذا الامحاء البهي ومن بهاء هذا الامحاء، لكن يظل هذا الربح منحصراً في معرفة مصدره ومعرفة من استخلصه ولأي غرض تم ذلك، فعملية الحساب تكون دوماً أصعب مما نعتقد، نظراً إلى الطبيعة غير الثابتة لما هو متبقى. وهو ما يصدق على كل الأرقام الإضافية المستخلصة من تفصيل هذه الحسابات، هنا والآن، من طرف ذلك الذي يمثل هيئة التدريس ويتسائل: أنا من أكون؟ فجسمه يغدو مدرساً، حينما يتحول من مكان اتفاق وانبهار إلى أكثر من مركز، أي أنه يتحول إلى مركز وإلى جسد وسط فضاء معروض من كل الجهات، يكشف ظهره لكي يراه. بالمقابل، فإن بعد هيئة التدريس عن المركز في التوزيع المكاني التقليدي، يسمح من جهة، بالحراسة العامة التي تغطي برويتها حقل الهيئة التي يؤخذ كل جزء منها في كليته، ويحافظ بها دوماً، كما يسمح من جهة أخرى، بانسحاب وتحفظ الهيئة التي لا تقدم نفسها إلا من زاوية واحدة للنظر الذي يسعى إلى الإحاطة بالمسافة في كليتها. وهذه مسألة معروفة، لذا نفضل عدم التأكيد عليها، فالجسد لا يصبح مدرساً ولا يمارس ما نسميه بكفاءته وأهليته وإن كنا سنعقد الأمور بهذه التسمية، إلا من خلال امحاء تراتبي أمام (أو وراء) هيئة عامة، أمام (أو وراء) المتن المدرسي (وهو المتن الفلسفى)، أمام (أو وراء) الجسد السوسiego - سياسى.

و قبل كل هذا، فنحن لا نعرف ما هو الجسد، حتى نعرف في ما بعد ما يتعلق بامحاءاته وخصوصياته وحياداته ذات الوضع الدال على الإحاطة. وما يسميه الفيلسوف وجود أو ماهية الجسد «الخاص» (كجواب على السؤال «ما هو الجسد؟») سيحيل على ذاته ربما (أي على شيء آخر)، انطلاقاً من اقتصاد الامحاء هذا.

ومن خلال هذا الاحتيال بواسطة الامحاء وهذا الحياد الجذاب،

يتخذ جسدي شكل جثة في كل لحظة، فجسدي لا يبهر إلا عبر التظاهر بالموت، وفي الوقت الذي يتماوت فيه، فإنه ينتصب في صلابة الجثة، أي يظل قائماً لكن من دون قوته الخاصة، فهو لم يعد ممتلكاً للحياة، بل فقط لحياة متبدلة.

إنني لن أسمى مشهد الإغراء الجثثي هذا (*séduction*) ظل الامحاء، عبر مماثلة غير دقيقة بين سلبية الموت وسلبية الغياب القسري للكتابة، فالامحاء هنا، هو من جهة عبارة عن انجراف النص والمساحة والسمات النصية. وهذا الانجراف ناتج عن ضغط وكتب وانشغال افعالي. لذلك، فإن ما هو فلسفياً، يباشر هذا الوضع باستمرار.

ومن جهة أخرى، يعمل الامحاء وينفس الشكل، على إخفاء الملامح المحددة للوجه، وكل ما لا يخترق في ما هو منطوق ومسنون، عبر تعطيل متعال، فكل بلاغات هذا الامحاء الجثثي هي علاقات جسد بآخر.

إن آثار الأجساد التي ألعب بها موجودة هنا. وأنتم تدركون جيداً بأنني حينما أقول «أنا»، فإنكم لا تعرفون من يتكلم ولا على أي شيء تحيل هذه «الإ أنا»، وهل هناك إ مضاء للمدرس أم لا، مادامت أدعى أيضاً وصف عمليات الجسد المجهول والمتحول إلى مدرس، بتعابير الماهية، مع التظاهر أو الإيهام بأن جسدي لا علاقة له بكل هذا، لأنه لا يوجد ولا يكون هنا إلا لكي يمثل ويدل ويعلم ويوزع علامات جسدين / هيتين على الأقل.

فمن هما هذان الجسدان / الهيتان يا ترى؟ (...).

## حاشية

تأسست مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى (Le Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique GREPH) لقاء عام انعقد بتاريخ 15 كانون الثاني / يناير 1975. وقبل ذلك بسنة، عقدت لقاءات تمهيدية حيث تبنت مجموعة مكونة من ثلاثين مدرساً وطالباً خلال جلسة 16 نيسان / أبريل 1974 وبالإجماع، المشروع التالي. وقد تزامنت هذه الوثيقة المفتوحة على أكبر إجماع ممكن، مع الدعوة إلى عقد أول لقاء تأسيسي، وهي الدعوة الموجهة إلى أكبر عدد من التلاميذ والمدرسين بالثانوي أو العالي وإلى طلبة الفلسفة وغيرها من المواد بباريس وضواحيها.

### مشروع أولى لتأسيس مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى (GREPH)

لقد ساهمت أعمال تمهيدية في إقرار هذا المشروع وأصبح من الممكن اليوم بل ومن الضروري تنظيم مجموعة من الأبحاث ذات الارتباط بالفلسفة وبتعلمها. وستحاول هذه الأبحاث التي يتعين توفرها على أبعاد نقدية وعملية، الإجابة على بعض الأسئلة في مرحلة أولى. وتحدد هذه الأسئلة هنا، بشكل استباقي وتقريري،

بالإحالة على مفاهيم مشتركة خضعت للمناقشة. هكذا، ستكون مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي، أولاً وقبل كل شيء، مكاناً يسمح بالتنظيم الواضح والمستمر والدقيق لمثل هذه المناقشة.

## 1 - ما هي العلاقة التي تربط الفلسفة بالتعليم عموماً؟

ما المقصود بالتعليم عموماً؟ وما المقصود بالتعليم بالنسبة إلى الفلسفة؟ وماذا يعني تعليم الفلسفة؟ وبأي معنى سيكون التعليم (وتحتاج هذه المقولـة إلى تحليل ضمن شبكة ما هو بيداغوجي وديداكتيكي وعقدي ومتصلـ بمـ المواد التخصصـية) أساسـاً للعملـية الفلسفـية؟ كيف يمكن لهـذه الرابـطة الأساسية بين ما هو ديداكتـيـكي وما هو فـلسفـي أن تـنشأ وتمـيز؟ وهـل من المـمكـن، ووفـق أي شـروطـ، اقتـراح تـارـيخ عامـ، نـقـدي وـتـحـويـلي لـهـذه الرابـطة؟

إن هذه الأسئلة تتميز بعمومية نظرية كبيرة، وهي تتطلب التدقـيق بـطبيـعةـ الحالـ. وـذلكـ بالـضـبـطـ هوـ أولـ عـملـ لمـجمـوعـةـ الأـبـحـاثـ المـذـكـورـةـ، فـمـنـ المـمـكـنـ الـقـيـامـ مـنـ خـلـالـ هـذـهـ الأـسـئـلـةـ - وـنـحـنـ نـقـدمـ ذلكـ كـمـثـالـ تـوجـيهـيـ فـقـطـ - بـدـرـاسـةـ ماـ يـلـيـ:

أ - نـماـذـجـ الـعـمـلـيـاتـ الـدـيـدـاـكـتـيـكـيـةـ الـبـارـزـةـ، بـبـلـاغـتهاـ وـمـنـطـقـهاـ وبـسيـكـولـوـجيـتهاـ، دـاخـلـ خـطـابـاتـ مـكـتـوبـةـ (منـ مـحاـوارـاتـ أـفـلاـطـونـ وـتـأـمـلاتـ دـيـكـارـتـ وـإـيـقاـ سـيـنـوـزاـ وـمـوسـوعـةـ أوـ دـرـوسـ هـيـغـلـ .ـ إـلـخـ، إـلـىـ الـأـعـمـالـ الـمـنـدـرـجـةـ ضـمـنـ مـاـ يـعـرـفـ بـفـلـسـفـاتـ الـحـدـائـةـ).

ب - الـمـارـسـاتـ الـبـيـدـاـغـوـجـيـةـ الـمـنـظـمـةـ وـفقـ قـوـاعـدـ، دـاخـلـ أـمـاـكـنـ قـارـةـ وـبـالـمـؤـسـسـاتـ الـخـصـوـصـيـةـ أـوـ الـعـمـومـيـةـ وـذـلـكـ مـنـذـ مـرـحـلـةـ السـفـسـطـائـيـةـ وـمـرـحـلـةـ «ـالـمـسـاءـلـةـ»ـ وـ«ـالـمـنـاظـرـةـ»ـ السـكـوـلـاـثـيـةـ إـلـىـ الـدـرـوسـ وـالـأـنـشـطـةـ الـبـيـدـاـغـوـجـيـةـ الـقـائـمـةـ بـالـمـعـاهـدـ وـالـثـانـوـيـاتـ وـالـجـامـعـاتـ، فـمـاـ هـيـ أـشـكـالـ وـمـعـايـيرـ هـذـهـ الـمـارـسـاتـ؟ـ وـمـاـ هـيـ نـتـائـجـهـاـ الـمـرـتـقبـةـ أـوـ

التي يتم الحصول عليها؟ هكذا سيدرس على سبيل المثال كل من الحوار، التوليد، العلاقة بين المعلم والتلميذ، السؤال، الاستفهام، الاختبار (*épreuve*)، الامتحان (*examen*)، المباراة، التفتیش، الإصدار، إطارات وبرامج الخطاب، الإنشاء، العرض، الدرس، الأطروحة، إجراءات التتحقق والمراقبة، التكرار... إلخ، ويجب مفصلة مختلف هذه الإشكاليات بأكبر دقة ممكنة.

## 2 - كيف تدرج الديداكتيك الفلسفية داخل الحقول النفسية والتاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية؟

كيف تدرج، بمعنى: كيف تعمل وتمثل انخراطها بذاتها وكيف تدرج داخل تمثلها نفسه؟ وما هو «المنطق العام» وما هي الكيفيات النوعية لهذا الانخراط ولمعاييرته المقومة أو التي يتم تقويمها؟ مثلاً إن الأكاديمية والثانوية، والسوربون ومعاهد التربية من كل نوع والجامعات أو المدارس الملكية أو الإمبراطورية أو الجمهورية في العصور الحديثة، تقر عبر مسالك محددة ومت米زة، بيداغوجيا مرتبطة بالفلسفة ونسقاً أخلاقياً وسياسياً يشكل موضوع البيداغوجيا وبنيتها الفاعلة في الوقت نفسه، فما هو وقع هذه البيداغوجيا؟ وكيف يمكن تحديده نظرياً وعملياً؟ ومرة أخرى نشير إلى أن هذه الأسئلة الموجهة تظل عامة جداً، فقد صيغت عن قصد، وفق تمثيلات معروفة، لذلك فهي تتطلب التدقير والتمييز والنقد والتحويل.

وبالفعل، فمن الممكن الاعتقاد بأن الأمر يتعلق أساساً ولربما حصراً، ببناء «نظرية نقدية للمذهبية (doctrinalité) أو للشخصية الفلسفية»، أو بإعادة إنتاج النقاش التقليدي الذي افتحته الفلسفة بخصوص «أزمنتها». وستكون إعادة الإنتاج هذه أحد مواضيع هذا العمل، فمجموععة الأبحاث هذه، مطالبة على الخصوص، بالمساهمة

في التحليل التحويلي لوضعية «قائمة»، عبر مساعلتها وتحليلها وتحويل ما هو ممكн وضروري ضمن هذه الوضعية. ويتعين الاشتغال على هذه الأسئلة، انطلاقاً من هذه الدواعي العملية. لذلك، سيتم التأكيد أولاً وبكافحة، على شروط التعليم الفلسفى «هنا والآن» بفرنسا. حالياً، دون إغفال لتأثير هذه المشاكل على بلدان خارج فرنسا ولن يعود «الهنا والآن» مجرد موضوع فلسفى ضمن هذا الاستعمال الملموس وضمن عنف تناقضاته إلى حد ما. وما تم ذكره، ليس عبارة عن برنامج حصري، بل هو شرط اشتغال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى، على حقلها العملى الخاص، انطلاقاً من الأسئلة التالية:

**أولاً:** ما هي الشروط التاريخية الماضية والحالية لهذا النظام التعليمي؟ وما هي طبيعة سلطته وتشريعه وستنه القانوني والتقليدي؟ وما طبيعة معاييره الخارجية والداخلية وحقله الاجتماعي والسياسي؟ وما هي علاقته بالأشكال الأخرى للتعليم (الشكل التاريخي والأدبي والجمالي والديني والعلمي مثلاً)، وبالممارسات الاستدلالية الأخرى بالمؤسسة (التحليل النفسي عموماً والتحليل النفسي المسمى ديداكتيكياً على وجه الخصوص)؟ وأين تتجلى ضمن وجهات النظر المختلفة هذه، خصوصية العملية الديداكتيكية الفلسفية؟

ومن الممكن صياغة قوانين وتحليلات واختبارها بشأن موضوعات مثل: دور الأيديولوجيين أو دور فيكتور كوزان (Victor Cousin) وفلسفتهم جميراً أو تدخلاتهم السياسية بالجامعة الفرنسية، وتأسيس قسم الفلسفة وتطور صورة أستاذ الفلسفة منذ القرن التاسع عشر بالثانوي وبالأقسام التحضيرية (Khâgne) وبالمدارس العليا للأساتذة وبالجامعة ومعهد (كوليج) فرنسا، ومكانة التلميذ والطالب المترشح.

(وهذه مجرد إشارات إمبريقية متراكمة).

وأيضاً تاريخ ووظيفة:

أ - برامج الامتحانات والمبارات وشكل اختباراتها (المؤلفون المعتمدون والممؤلفون الذين تم إقصاؤهم، تنظيم الألقاب، التيمات والمشكلات).

ب - لجان الامتحانات والمفتشية العامة وللجان الاستشارية...

إلخ.

ج - أشكال ومعايير التقييم والجزاء (التنقيط، الترتيب، الملاحظات، تقارير المباريات والامتحانات والأطروحات).

د - هيئات البحث (المركز الوطني للبحث العلمي (CNRS)، مؤسسة تير (Thiers)... إلخ).

ه - أدوات الاشتغال (مكتبات، نصوص مختارة، كتب حول تاريخ الفلسفة أو حول الفلسفة العامة وعلاقتها بالحقل التجاري للنشر من جهة، وبالهيئات المسؤولة عن التعليم العمومي أو التربية الوطنية من جهة أخرى).

و - أمكنته العمل (البنية الهندسية للقسم وللحفلة الدراسية ولقاعة المحاضرات).

ز - توظيف المدرسين وتراتيتهم المهنية (الأصل الاجتماعي والموافق السياسية للتلاميد ولطلبة ولأساتذة).

ثانياً: ما هي رهانات الصراع داخل وحول التعليم الفلسفى حالياً بفرنسا؟

ويقتضي تحليل هذا الحقل الصراعي، تأويلاً للفلسفة عموماً

وبالتالي اتخاذ مواقف، أي القيام بأفعال محددة. ويمكن لمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي، أن تشكل، على الأقل في مرحلة أولى، المكان المحدد والمنظم حيث:

أ - يتم الإعلان عن هذه الأفعال ومناقشتها، انطلاقاً من عمل فعلي للإخبار والتقدـ.

ب - يتم دراج وتفسير هذه الأفعال وفق كـيفيات يحددهـا المسـاهمون في البحث.

ومن الطبيعي ان تظهر اختلافـات أو نزاعـات داخل هذه المجموعة. ويبدو ان القاعدة التي حددتها هذه الأخيرة لنفسها منـد المنطلق هي التالية: يمكن ان تصاغ المـواقف والاختلافـات بـحريةـ، كما يمكن للـقرارات أن تـتـخـذ وفق كـيفيات تحـددـها أـغلـبيةـ المسـاهـمين فـعليـاًـ في العملـ. وهذا التـعـاـقـد هو عـبـارـة عن شـرـطـ أـدنـىـ لـوـجـودـ المـجمـوعـةـ. ولـماـ كانـ مـوـضـوـعـ هـذـاـ الـعـمـلـ مـرـتـبـاًـ أـسـاسـاًـ بـالـفـضـاءـ الـفـلـسـفـيـ وـالـجـامـعـيـ، فإـنـهـ يـجـبـ الإـقـارـارـ باـقـرـانـ مـمارـسـةـ المـجمـوعـةـ -ـ فـيـ هـذـهـ الـحـدـودـ عـلـىـ الـأـقـلـ -ـ بـالـنـقـدـ الـفـلـسـفـيـ. وبـالـتـالـيـ، فـهـيـ تـقـصـيـ كـلـ التـزـعـاتـ الـوـثـوقـيةـ (dogmatismes)ـ وـالـمـلـتبـسـةـ وـالـظـلـامـيـةـ وـالـمـحـافـظـةـ،ـ فـيـ شـكـلـيـهـاـ الـمـتوـاطـئـيـنـ وـالـمـتـكـامـلـيـنـ وـهـمـاـ:ـ الشـرـشـةـ الـأـكـادـيمـيـةـ وـالـكـلامـ الـمـناـهـضـ لـلـجـامـعـةـ،ـ فـيـ هـذـهـ الـحـدـودـ بـالـضـبـطـ،ـ تـشـتـغـلـ مـجـمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ حـولـ الـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفـيـ،ـ لـتـحـدـيدـ الـعـمـلـ مـنـ دـاخـلـ الـجـامـعـةـ الـفـلـسـفـيـةـ،ـ فـلـيـسـ باـسـطـاعـتـهـاـ وـلـاـ تـرـيدـ التـنـكـرـ لـهـذـهـ الـأـخـيـرـةـ،ـ بـلـ إـنـهـاـ تـرـىـ فـيـهـاـ،ـ عـلـىـ عـكـسـ مـنـ ذـلـكـ،ـ شـرـطـاًـ لـلـفـعـالـيـةـ وـلـلـدـقـةـ،ـ فـكـيـفـ ستـنـظـمـ هـذـهـ الـمـجـمـوعـةـ عـمـلـهـاـ؟ـ

إـلـيـكـمـ بـعـضـ الـمـقـرـحـاتـ الـأـسـاسـيـةـ التـيـ خـضـعـتـ بـدـورـهـاـ لـلـمـنـاقـشـةـ وـلـلـتـحـوـيلـ.

ابتداء من السنة الجامعية 1974 - 1975 وبعد ذلك، سيتم بانتظام افتتاح مناقشات عامة لتهيئة ومناقشة وتطوير الأعمال التي ستنجذب مستقبلاً، أو التي هي في طور الإنجاز. وستشكل مجموعات مختصة ذات عدد محدود في البداية، وطبعاً فإن ذلك لا يستثنى المساهمات الفردية للباحثين المنعزلين. ومن الآن فصاعداً، ستطلب مجموعة الأبحاث، من الراغبين في المساهمة في أبحاثها أو في الاستفسار عنها، خصوصاً التلاميذ والمدرسين وطلبة الفلسفة، بأن يعلنوا عن مشروعاتهم ومقرراتهم أو مقترراتهم المضادة. واستبدال كتابة المجموعة جهدها لضمان عملية التنسيق والإخبار. ومن المأمول أن تربط المجموعة علاقات منتظمة ومنظمة مع الأفراد والجماعات المعنية بهذه المشاريع، سواء بالثانويات أو بالمدارس العليا للأساتذة أو بالجامعات أو بالتنظيمات المهنية، النقابية أو السياسية. وتتوزع كل أعمال ومدخلات المجموعة على المساهمين وعلى الراغبين في الاطلاع عليها وذلك في مرحلة أولى، ثم ستوزع جزئياً وحسب كيفيات سيتم تحديدها لاحقاً، عن طريق النشر (الجماعي أو الفردي، الموقع أو غير الموقع).

ولهذا السبب، فإنه من المأمول أن تتخذ المدخلات بالمجموعة، وكيفما كان موضوعها (بحث متكملاً، توثيق شمولي أو جزئي، معلومات بيبليوغرافية أو مذكرات، أسئلة، انتقادات، مقتررات متنوعة) شكلاً مكتوباً إن أمكن (ويفضل أن يكون مرقوناً) وقابلأً للنسخ. وفي انتظار انتخاب كتابة المجموعة، يمكن إرسالها إلى الكتابة المؤقتة بعنوان: جاك دريدا، 45، شارع أولم (Ulm) 75005، باريس.

(وقد صودق على هذا المشروع بالإجماع، خلال الجلسة التحضيرية التي انعقدت بتاريخ 16 نيسان / أبريل 1974). وخلال

اللقاء العام الأول حددت مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى كيفيات اشتغالها (قانونها الأساسي) وإليكم بعض المقتطفات من هذا القانون.

### **كيفيات اشتغال مجموعة الأبحاث (القانون الأساسي)**

إن هدف مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى المؤسسة بتاريخ 15 كانون الثاني / يناير 1975، هو تنظيم مجموعة من الأبحاث حول الروابط القائمة بين الفلسفة وتعليمها. ومن أجل رفع كل التباس، فإننا نوضح ما يلى :

- لا نعتقد بأن التفكير في تعليم الفلسفة منفصل عن تحليل الشروط والوظائف التاريخية والسياسية لنظام التعليم عموماً.

- ومادامت كل الأبحاث النظرية تنطوي على متضمنات عملية وسياسية، فإن مجموعة الأبحاث ستكون أيضاً مكاناً لمناقشة فيه المواقف تجاه المؤسسة الجامعية وتحدد الممارسات انطلاقاً من عمل إخباري ونقدى حقيقي.

- وبما إن موضوع عملنا لا يمكن أن يبرر إلا داخل المؤسسة الجامعية، فإنه يتبع الإفرار، بأن ممارسة المجموعة مرتبطة بال النقد الفلسفى، وبأن تأسيس مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى انطلق من داخل الجامعة الفلسفية. لكن هذا المنطلق وهذه المعاينة لا يمكنهما ولا يجب عليهما تحديد الحقل النظري والعملي للمجموعة المذكورة .

ومن الطبيعي أن تظهر اختلافات أو نزاعات. لذلك، فإن المجموعة وضعت لنفسها قاعدة تكون المواقف والاختلافات بمقتضاهما، مصاغة بوضوح وتكون القرارات متخذة وفق الكيفيات المحددة من طرف أغلب أعضائها.

وكأساس للانخراط في المجموعة نقترح بان يكون هناك اعتراف بالتوجهات الدنيا كما تم تحديدها وبنية انتظام العمل المقترحة في ما سيأتي: فمن وجهة نظر عملية، يعتبر عضواً بالمجموعة كل شخص يتم التعرف عليه من خلال ملئه كتابة، لطلب الاشتراك بالنشرة الداخلية للمجموعة وحصوله على وصل يؤكد تسجيل هذا الطلب<sup>(1)</sup>.

وانطلاقاً من هذا التاريخ، ستشكل مجموعة الأبحاث المذكورة فرق عمل ونشاط بباريس وضواحيها، وستحدد مواقفها، كما ستختهر في صراعات منسقة. ويمكن الحصول على كل المعلومات بهذا الخصوص، في نشرة داخلية توجه لكل من يطلبها من السكرتاريا. وإلى حدود شهر تشرين الأول / أكتوبر 1975، وهو التاريخ الذي سيقترح فيه قانون أساسي جديد<sup>(2)</sup> من أجل تحقيق لامركزية أكبر وأكثر فعالية (عبر خلق فرق مستقلة واتحادية confédérés)، حسب ما تسمح به الإمكانيات وتحديد مرحلة جديدة للعمل وللصراع)، فإن طلب المعلومات أو الانخراطات والمراسلات يجب أن يوجه إلى العنوان المؤقت للكتابة، الذي سبق ذكره.

---

(1) حالة ما إذا كانت جماعة/ جمعية هي من طبّلت الاشتراك بنشرة مجموعة الأبحاث، فإنه سيطلب منها وضع لائحة بأسماء الأعضاء الراغبين في الانخراط.

(2) وقد تم التصويت على هذا القانون الأساسي الجديد.



## أزمة التعليم الفلسفى<sup>(1)</sup>

لقد كانت الدعوة التي شرفتني بها، مقتربة باقتراح، وهو تحديد عنوان لمداخلة ممكنة، ولأنني سعدت بدعوتي لهذا اللقاء واقتنعت بأهمية هذا الاقتراح، لأسباب عديدة، فإبني احتفظت على الفور بالعنوان التالي الذي أعرضه عليكم الآن وهو: أزمة التعليم الفلسفي.

ولا يعني اقتراح عنوان، بأنني أتوفر فرضياً على صلاحية أو على مبرر خاص للحديث عن هذه الأزمة، فالقيام بذلك يبدو مشكوكاً فيه وإشكالياً. لكن لنترك هذا الشك جانباً، لأن اقتراح مثل هذا العنوان يتضمن مقتضى آخر، فهو يتعلق بمشروعية مكان (topos)، مما المقصود بهذا اللفظ؟

إنه من جهة شيء يمكننا، ويتعين علينا الحديث عنه، فأزمة التعليم الفلسفى هي موضوع للنقاش وللتفكير، إنها بالنسبة إلينا موضع مشترك (lieu commun) للتحليل والمداولة والإنجاز النظري بل والممارسة السياسية. ومن جهة أخرى، فهو يعني أيضاً أزمة

---

(1) محاضرة ألقيت في كوتونو (بنين) في افتتاح المؤتمر الدولي الذي جمع فلاسفة أفارقة من الناطقين باللغتين الفرنسية والإنجليزية في كانون الأول / ديسمبر 1978.

وفي اعتقادي، فإن كل شبكة من العلامات السياقية، تسمع لنا أولاً بالحديث بصيغة «نحن» والتفاهم في ما بيننا، من أجل الإنصات إلى عبارة أزمة التعليم الفلسفى، التي ليست سياسية مادامت لم تقل شيئاً بخصوص هذه الأزمة، فهى توافر فقط على بنية عنوان، يفترض حسراً بأن الحديث عن هذا الشيء المسمى أزمة، يحمل معنى ما، كيما كانت طبيعته. وستكون هذه العلامات السياقية كافية كي تقوم جميعاً بإرجاع هذا العنوان ليس إلى أزمة التعليم الفلسفى بشكل عام بل إلى ظاهرة فردية متموضعه، حصلت في مكان هو بمثابة فضاء تاريخي أو جيو-سياسي مشترك بيننا إلى حد ما. وهذا ما يفسر التعميم النسبي للعنوان. لكننا سنصاب جميعاً بخيبة أمل وسنقتصر بأننا لم نصب هدفنا، إذا لم نرجع خطابنا، وبأكبر تحديد ممكن، إلى ما يقع هنا والآن، فأدوات التعريف (ضمن عبارة أزمة التعليم الفلسفى) تعمل داخل هذا السياق الذي يفترض أنه مشترك بيننا جميعاً، بفعل تعاقد أو إجماع مفترض هو أيضاً أو تم إنجازه من أجل اتفاقنا (convention) (وأنا استعمل هذه الكلمة في مدلولها الإنجليزى)، حيث نجتمع هنا لتفعيل حلقة دراسية دولية حول الفلسفة وتطور العلوم بأفريقيا. طبعاً، فإنه من الصعب، إن لم نقل من المستحيل، تحديد وتعريف السياق، خصوصاً في وضع مثل

هذا، أولاً، لأن مسائل مثل الأزمة والتعليم والفلسفة والعلوم - وحتى أفريقيا! - تطرح مشاكل الحد والحدود والاستقلالية المؤدية إلى الأزمة ذاتها ربما. ثانياً، لأن السياق الفعلي لهذه الحلقة الدراسية يصعب إلى حد ما، إخضاعه للتقسيم، مادام محدداً بما سيقال وبالطريقة التي سيعالج بها المشاركون تعاقدهم الخاص.

وأنا لن أكثر من ملاحظاتي بخصوص بنية الإحالة وقيمة السياق أو التعاقد وأداة التعريف الموجودة بالعنوان... إلخ، كي لا تتيهوا معي داخل تعليمات لسانية أو منطقية نحوية، ولكي لا يتم إخضاع أمر استعجالي من مختلف الجوانب، تاريخياً وسياسياً وعلمياً وفلسفياً، لمقتضيات محددة. فأنا على العكس من ذلك، اخترت هذا المسلك من أجل تحديد هذا الأمر الاستعجالي واقتراح بعض الفرضيات الخاصة بطبعته من أجل مناقشتها.

وللتعرف بشكل دقيق على تفرد الأمر الاستعجالي الذي يثيرنا هنا، أقترح عليكم حجتين إثباتيتين، تتخذان معًا صبغة العمومية، وهي مع ذلك، عمومية فارغة، تسعى إلى تفادي الها (ici) والآن (*maintenant*) حيث تتموقع جميعاً.

إن أول حجة إثبات وأول عمومية بل وأول فظاظة (*trivialité*) تمثل في الإقرار بأن الفلسفة، ليست فقط مشروعًا كونياً من دون أي حدود تاريخية، وطنية، لسانية، بل هي أيضاً مشروع مهيكل على الدوام من طرف أزمتها الخاصة، فقد كانت الفلسفة على الدوام تعبرأ عن تجربة أزمتها الخاصة، وتساءلت باستمرار عن مردتها الخاص وعن إمكانيتها الخاصة داخل الهيئة النقدية، حيث يتغير عليها إصدار الحكم أو القرار (*Krinein*)، على معناها الخاص وعلى بقائها، كما يتغير عليها تقييم ذاتها وإثارة الأسئلة حول ألقابها ومشروعيتها. وبهذا المعنى، ستتعمى الحركة النقدية الذاتية، إن صر التعبير، إلى ما هو

أكثر خصوصية ضمن الفلسفة التي ستتكرر وستعيد إنتاج تقليلها الخاص كتعليم لأذمتها الخاصة وكتربة وتعليم للنقد الذاتي عموماً. وليس من قبيل الصدفة أن يساير هذا التعليم ما أدعوه بجد الاعتداء الإمبريالي للفلسفة نفسها، فالفلسفة هي أنطولوجيا وتعليمها هو بمثابة انسكلوبيديا (موسوعة)، ومن حقها أن تحدد وتتوقع كل مناطق الموجود أو الموضوعية. وهي لا توافق على موضوع خاص بها، لأنها تشرع للموضوعية بشكل عام. إنها تهيمن نقدياً بالضبط، من أجل وضع الحدود ومنح المشروعية للعلوم المسممة محلية. وباهتماماتها وهيمنتها على حقل المواد والعلوم المحلية، عبر وضع حدود الملكية، فإن الأنطو - انسكلوبيديا الفلسفية تجد نفسها في كل مكان، ولن تكون حركتها النقدية الذاتية سوى إعادة إنتاج لسلطتها الخاصة.

وأستسمحكم إذا ما كنت قد ذكرت هنا، بهذه الخطاطة المعروفة جيداً، فالانحراف في الفلسفة وتعليمها يؤكdan في الغالب هذه الخطاطة. وسأموقع هذه الأخيرة كحججة إثبات، دون إقصائهما ولا حتى استدعاء الوسائل وتخصيص مدة زمنية لمناقشتها، فلماذا هذه الحججة الإثباتية؟ الجواب هو أننا لم نعد نقيم بكل بساطة، بالمكان الذي يعاد فيه إنتاج هذه الأزمة، فنحن لم نغادرها فحسب، ولهذا السبب لم تتوقف خطاطة هذا التكرار عن إثارة اهتمامنا، بل تجاوزناها بمعنى ما، أو بالأحرى تم تجاوزنا لأننا لم نتمكنه مع هذا المكان، فما ندعوه اليوم، عبر استعمال لغة مألوفة، بـ «أزمة الفلسفة» سبق أن ساهم في إقرار ضرورة تاريخية أخرى، ذلك أن ما يحدث «કأزمه» هو استمرارية الفلسفة ذاتها كحرية نقدية ذاتية (وهو عين الشيء)، كمشروع أنطو - موسوعي مرتبط بالجامعة (universitas)، باعتبارها تكراراً للذات من خلال لغة القرار

(Krinein) وإمكانية اتخاذه وفق منطق ما هو قابل للإقرار، وبصيغة أخرى، وفق منطق التقابل، سواء كان جديلاً أم لم يكن، سواء كان جديلاً مثالياً أو مادياً. وسيكون عهد التفكيك (déconstruction) بمثابة العهد الذي سيتم فيه خلخلة سلطة الفلسفة من خلال كل الهيئات المعروفة كلاسيكيًا كهيئات تاريخية، سياسية، اقتصادية، بسيكولوجية، منطقية لسانية... إلخ. والمقصود بذلك سلطتها النقدية الذاتية والأنطرو-موسوعية (إنني باستعمالي الاقتصادي لكلمة تفكيك، لا أشير إلى منهج ما حتى ولو كان نظرياً، لأن التفكيك ليس مجرد نقد، ولا يشير إلى تقنية ولا إلى خطاب حتى، سواء كان فلسفياً، ميتا - فلسفياً أو علمياً). وستطال هذه الخلخلة مفهوم «الأزمة» ذاته، باعتباره منتسباً إلى منطق التقابل والتقريرية. وإذا ما أردتم، فإننا سنستعمل لفظة «أزمة الأزمة»، لكن وكما تلاحظون فإن الظرفين يعبران عن اشتراك لفظي فقط، لأن كلمة «أزمة» لا تحمل نفس المعنى مرتين. وحينما تتعلق أزمة الأزمة بنمط إنتاج وإعادة إنتاج ما هو فلسي و ما هو نقي ذاكي وأنطرو - موسوعي ، فإنها تهم التعليم بطبيعة الحال أيضاً، هذا العنصر المسمى في التقليد الغربي تربية (Paideia)، مدرسة (Skholè)، جامعة (Universitas)، وبالنسبة إلى فإن هذه المفاهيم ليست متماثلة، وهو ما سأعود إليه بعد قليل.

إنني أصف بتعابير جد مجردة، وضعية تحاصرنا نتائجها يومياً وبطريقة حساسة جداً. وأحياناً ما تبدو هذه النتائج رهيبة وصلبة، لكنها تكون أحياناً أخرى منقلة بشكل رهيب وجديدة بشكل لا يطاق. ومما لا شك فيه، أن التزامن المفارق الذي يجمعنا هنا ليس وليد الصدفة، ففي الوقت الذي تخضع فيه مختلف التقاليد الفلسفية الأوروبية، بأشكال متنوعة جداً وغير متكافئة على مستوى موضوعاتها، لهذه الخلخلة التفكيكية التي لا تعني نهاية ولا موت

الفلسفة، في هذا الوقت بالذات يتعين على الشعوب والأوطان والدول داخل هذه القارة التي تسمى أفريقيا تحديد علاقة جديدة بما هو فلسي، بشكل عملي (ولا يتم ذلك فقط، وفق عملية مفهومية للتعريف بل عبر تشغيل ملموس ومفصل للمؤسسات الثقافية وللسياسات التربوية). إن هذه الشعوب والأوطان والدول - التي لا تعني بالضرورة الشيء نفسه، وهو ما يشير - كما تعلمون - مشاكل خطيرة، مطالبة بتحديد هذه العلاقات الجديدة، بعد قيام حركات التحرر من الاستعمار على اختلاف أشكالها، بل وفي إطار عملية التحرر من الاستعمار الجديد القائمة حالياً. والسؤال المطروح هو: إذا كان مفهوم التحرر من الاستعمار وقبله مفهوم الاستعمار يتوفران على مدلول جذري، فما الذي سيحدث من جراء ذلك هنا؟ ما سيحدث هو أن هذه العلاقة الجديدة بما هو فلسي، مطالبة كي لا تكون مستعمرة أو خاضعة للاستعمار الجديد، بالأستوردة التكرار الذاتي للفلسفة الغربية ولا أزمنتها ولا نماذج هذه الأزمة ولا حتى قيمها المتعلقة بالملكية وإعادة الملك التي تمكنت أحياناً من فرض ضرورتها الاستراتيجية على حركات التحرر من الاستعمار. وتنتهي فكرة الاستيراد، إلى المنطق نفسه. وهنا تبرز الصعوبة العجيبة (النظرية والعملية والسياسية)، فبدل القلب وإعادة الملك ما الذي يمكننا أن نضيفه أو أن نغيره؟ فهذه الصعوبة التي ليست نقدية فحسب، مشتركة بين حركات التفكيك وحركات التحرر من الاستعمار. وأنا أعتقد - وأقول هذا باختصار شديد ومن دون ديماغوجية ومن دون نفاق تجاه من استضافوني، أقوله كأفريقي مقتلع الجذور مادمت قد ولدت بالجزائر، بوسط سيكون من الصعب دائماً الإقرار هل كان مستعمراً أو مستعمراً - بأنه بين فعليه العصر التفكيكي وفعالية عصر التحرر من الاستعمار، يعتبر الخطط التاريخي الناظم، ضروريتاً ودالاً وغير مخترزل. والقول إنه تاريخي معناه إصدار نعت

بالاعتماد على أحد الموارد المفهومية (مفهوم التاريخ) التي لم تعد أمراً بدبيهياً. وحينما نعتبر هذا الخط الناظم لامتهياً، مثل الفلسفة وتفكيك ما هو فلسيفي، فإن مرد ذلك يرجع إلى كون التحرر من الاستعمار لا يمكن أن يصبح فعلياً، سواء اعتمدنا نمط إعادة التملك أو نمط التقابل أو القلب أو الانقلاب. إن هذا الخط الناظم يعتبر لامتهياً، لأنّ يصل إلى أقصى حد، حيث لا يستعير ولا يستدّمّح ولا يحتفظ بما يربط الفلسيفي بوطن وثقافة ودولة أخرى، وأقصد بذلك نموذجها وواقعها (على افتراض أن هذه الانفصالات تحمل معنى ما)، وبالتالي فهو لا يتبنّى نموذج أو واقع أزمتها ولا حتى أسلوب تفكيكها. ذلك أنه لا وجود للتفكيك (بأداة التعريف)، بل هناك فقط حركات فردية لأساليب خاصة بلغة معينة وإستراتيجيات وتأشيرات متنوعة للتفكيك، تختلف من مكان آخر ومن وضعية أخرى (تاريخية، وطنية، ثقافية، لسانية بل وفردية أيضاً) وهذا النوع غير مختزل، لأنّه أساسي بالنسبة إلى كل تفكّك.

وسأجاذف الآن باقتراح مختصر، أريد عرضه عليكم وإخضاعه لنقاوشكم، وهو كما يلي: يقترن جانب من الجوانب الأوروبيّة للأزمة - هذا إذا كانت هناك أزمة فعلاً - بالاختلافات الوطنية. ويعتبر هذا الأمر من دون شك، عنصراً ثابتاً بالنسبة إلى الفلسفه والأزمتها وللفلسفة كأزمة وكوحدة لا تطرح إلا في إطار هشاشتها النقدية. إن الاختلافات الوطنية القائمة بأوروبا كما تعلمون لا تفصل بشكل صارم بين الاختلافات اللسانية ولا بين الاختلافات القطرية، فمقابل هذه التعددية التي لا يمكنني تفكيك خيوطها هنا، توجد اختلافات فلسفية، لا تحصر في مسائل الأسلوب والمنهج ولا حتى في الحقل الإشكالي بالمعنى الاتفاقي لهذه الألفاظ، ويدعوی برانيتها، فهذه الاختلافات تكون أحياناً خطيرة للغاية (مثل الاختلاف بين الفلسفات

المسمة قارية والفلسفات المسممة أنجلو - ساكسونية) إلى الحد الذي تغيب فيه أدنى شروط التواصل والتعاون في ما بينها، فلم تعد هناك ضمانة لوجود أدنى تعاقد بخصوص سنن مشترك، وأنا حينما أتحدث عن السنن، لا أقصد فقط العنصر اللساني لقواعد هذا التبادل، فداخل نفس المساحة اللسانية، مثلاً الأنجلوفونية البريطانية أو الأمريكية، يمكن لنفس التشوش أو الكثافة، منع التواصل الفلسفي، بل والتشكيك في وحدة ما هو فلسي وفي المفهوم أو المشروع الذي يفترض وجوده خلف كلمة «فلسفة» التي لن تكون في كل مرة، سوى خدعة جناسية. وقد استحضرت هذين المثالين (اللغات المحلية والأوروبية المسمة قارية وتلك المسمة أنجلو - ساكسونية)، لأن من خلالهما وضمن كل التحديات الأخرى المتعددة الجوانب (*surdéterminations*) تتقاطع معطيات المشكلة ذات الخصوصية الإفريقية وهي المشكلة أو الإشكالية التي لا تطال فقط هذا المضمون أو ذاك (كالتعليم الفلسي أو الفلسفة وتطور العلوم... إلخ)، بل أيضاً دقة ووحدة «ما هو خاص بأفريقيا». وكيفما كانت عملية التحرر من الاستعمار وتشكيل أو إعادة تشكيل الثقافة الوطنية أو القطرية، فيما كانت الاستراتيجيات والسياسات اللسانية بمختلف البلدان الإفريقية، فإنه يتغير أن نأخذ بعين الاعتبار ما يجري، ما يسري وما لا يسري بين هاتين المساحتين أو القوتين السياسيتين والفلسفيتين الأوروبيتين، فقد ظلتا مهيمنتين لدou وأسباب عديدة. وإذا كانت وحدة ما هو فلسي، تبدو هشة وغامضة عبر هذه الاختلافات الوطنية أو غيرها، فكيف ستتحدد جوانب هذه الأزمة داخل مساحات ثقافية وسياسية غير أوروبية، وإن كانت موسومة نوعاً ما، بهذه الأنماط من الفلسفة الأوروبية؟ طبعاً، إن هذه الهيمنة لا تأخذ بالضرورة شكل هيمنة سياسية واقتصادية يسهل التعرف عليها، سواء كانت استعمارية أو استعمارية جديدة - ونحن نعلم بأن هذه الهيمنة

يمكن أن تمارس أيضاً بواسطة اللغة الفلسفية في أوسع دلالاتها، عندما تراجع الأشكال الأخرى للهيمنة الأكثر إبهاراً ورمزية. وبما أني أفترض بأن السؤال الأساسي للغة سيتم استحضاره في هذه الحلقة الدراسية، فإنني أريد تقديم تعريف من دون مقدمات ولا براهين - نظراً إلى ضيق الوقت - لمقترح يخص مبدأ السياسة اللغوية في هذا المجال، ويمكن إخضاعه للفحص وللمناقشة. ويتبعنا علينا هنا تفادي السقوط في نزعة لسانية (linguisticisme) أو مركبة عقلية (logocentrisme) تزعزع حل كل المشاكل بقرارات إدارية حول اللغة واللسان أو الخطاب. ومع ذلك، فإن هذه الوضعية المتمركزة حول العقل هي التي ستجعل المعطى اللساني، وبشكل مفارق، في وضع ثانوي، جاعلة من اللسان وسيطاً شفافاً أو عرضاً خارجياً. أما المبدأ الذي أريد الإعلان عنه بشكل إجمالي، فهو كالتالي: ليس هناك مجال للاختيار، والاختيار الذي لا مجال له ليس قائماً بين لسان وأخر أو بين مجموعة ألسن وأخرى - مع ما يترب عن ذلك من نتائج - فكل نزعة لسانية أحادية وكل نزعة منطقية أحادية، تدعم التحكم والحزم. وعبر المعالجة المختلفة لكل لسان، عبر تلقييم الألسن بعضها بعض واللعب بتعدديتها وتعددية سنتها داخل كل متن لساني، يمكننا أن نقاوم في الآن نفسه، الاستعمار والمبدأ الاستعماري عموماً (وأنتم تعلمون تأثيره الذي يتجاوز المناطق الخاضعة للاستعمار) وهيمنة اللسان أو الهيمنة التي تحصل بواسطته.

أما الفرضية المتضمنة في هذا الملفوظ، فهي أن وحدة اللسان هي مجرد مظهر خادع، تم تنصيبه والتلاعب به، ففي كل مرة توجد ألسن داخل اللسان الواحد، كما أن الدقة البنوية لنسق اللسان، هي في الآن نفسه عبارة عن معتقد وضعيف للسانيات وظاهرة غير موجودة، وهو ما حاولت البرهنة عليه في موضع آخر. وتترتب عن هذه المعطيات نتائج سياسية بل تشكل تيمة سياسية من جميع

جوانبها، كما أنها تخترق الفضاء الذي يعيد الفلسفة إلى العلوم. وأريد بهذا الخصوص أيضاً، الاقتصار على ملفوظ إجمالي لمقتراح محدد، يتعلق بنوع من الإكراه المزدوج (Double Bind) وباقرار مزدوج ومتناقض وبمطلبين متناقرين ومترادفين، فإذا انطلقا من واقعة أن كل لغة فلسفية تحفظ برباط لا يخترل ضمن لغة مسمة طبيعية (أو لغة أم)، ومن كون اللغة العلمية، تتوجه على العكس، صوب الصورنة (formalisation) المتنامية، فإن هذه القطبية تنظم وتحرك جبهة غريبة. ذلك أن الاستقلالية المتزايدة للعلوم وللسلطات التقنية والعلمية التي لا تفصل فيها هذه عن تلك، تسعى إلى الانفلات عبر الصورنة والتقنيات الأكسيومي الذاتي واستحواذ العلم من جديد على الهيئات الإبستيمولوجية... إلخ) من قبضة السلطة الفلسفية باعتبارها علم العلوم وانطولوجيا عامة ومنطقاً مطلقاً وأنطرو - موسوعة. من هنا، فإن العلوم تسمح بفعالية وفي الآن نفسه، بمقاومة السلطة السياسية الأحادية المنطق والتي تمارس من طرف القوى الوطنية أو القارية، عبر الفلسفة. ولا تمارس هذه السلطة فقط من خلال «الأيديولوجيا» برمتها (وأنما استعمل هذه الكلمة هنا بنوع من التساهل، علمًا بأنني على وعي بضرورة تفكيرها) وعبر نوع من التمرکز الفلسفي والأحكام الهائية والهيمنة الأنطرو - موسوعية، بل تمارس أيضاً وفي ارتباط مع ما سبق، انطلاقاً مما يربط مشروع الهيمنة هذا بسلطة أو بعائلة من اللغات الطبيعية الأوروبية. وفي هذا الإطار، فإن كل حركة قائمة على الصورنة (وهناك حركات عديدة من هذا القبيل داخل اللغة الفلسفية ذاتها، مثلما توجد «خاصية لسانية طبيعية» داخل اللغات العلمية)، تبني وسائل مقاومة الهيمنة الأنطرو - موسوعية، وهو ما يعني أيضاً للتذكير، بنية الدولة ومفهومها الذي يمكن الإبانة عن عدم انفصال تاريخه وهندسته عن هذه الهيمنة الفلسفية.

بالمقابل - وهذا هو سبب حديثي عن الإكراه المزدوج والجهة الغربية - يمكن لتطور العلوم أن يتضمن عدة مخاطر. وفي هذا الإطار، فإن باستطاعة النقد الفلسفى في شكله الكلاسيكي أو في شكله المتخصص في اكتشاف الموضوعات الفلسفية (philosophèmes) المتضمنة بشكل وثيق داخل الخطاب العلمي المزعوم، أن يتسم بالفعالية الالزمة. ومن المؤكد، أن تطور العلوم في حد ذاته، ليس هو السبب في هذه المخاطر، لكن، ماذا تعنى عبارة «في حد ذاته»؟ فمن جهة العلوم الفيزيائية - الرياضية أصبح الاستثمار التقنى - الاقتصادي مرتبطة أكثر فأكثر بالعملية العلمية «في حد ذاتها». وما ندعوها «سياسة العلم»، لم تعد بهذا الخصوص مادة ثانوية، وليس هناك تصور للعلوم لا يأخذها بعين الاعتبار مباشرة، سواء كان ذلك عن وعي أو عن لاوعي. وهنا يتعين التحليل بيقظة نقديه واستخدام أدوات التحليل وصيغ للمسأله وخطاطات إشكالية متعلقة بالنقد الفلسفى ، تفترض معرفة جيدة بتاريخ الفلسفة كتاريخ وكتربكib لإمكانيات مفهومية. ومن واجب الدولة التي تهدف إلى إبعاد سياستها العلمية عن تأثير القوى المناوئة لها والتي يمكنها أن تترعرع في حقل التزعزعات الوثائقية والظلامية بما قبل علمية أن تكون الفلسفة وأن تعمل على توسيع مجال التحليل الفلسفى داخل برامجها التربوية. صحيح أن هذا النقد الفلسفى يوجه سهامه في بعض الأحيان، ضد الدولة أو القوى الخاصة التي استحوذت لفترة معينة على سلطة الدولة، وفي هذه الحالة، يبرز الجانب المراوغ للمشكلة النظرية والاستراتيجية، إذ من الصعب دوماً معرفة أين تتموقع الدولة.

وما قلته قبل قليل بخصوص العلوم الفيزيائية - الرياضية، ينطبق أكثر على العلوم المسماة إنسانية، سواء تناولناها منفردة أو مجتمعة، فهي تهيئ حقلًا متميزًا للاستثمارات الأيديولوجية الأكثر سذاجة

والأكثر عرضة للتلاعب من طرف قوى ومصالح سياسية واقتصادية وغيرها. وكطريدة سهلة وثمينة، تخضع العلوم الإنسانية لمراقبة كل ما هو قبلنقيدي وقبلفلسفى وقبلعلمى أو قبلإبستيمولوجي، وما يأخذ هنا شكل عقدة (*nodosité*) وما يمنحها بنية الإكراه المزدوج، هو أن الما قبلنقيدي الذي يحجز أو يساهم في تأخر العلوم المسماة إنسانية، غالباً ما يكون من طبيعة فلسفية، ففي كثير من الأحيان، تعمل رواسب الموضوعات الفلسفية القديمة، بهذا القدر أو ذاك من الوضوح، على تحديد خطابات هذه العلوم بشكل مسبق. وطبعاً، سيكون من الصعب تحديد منزلة الدولة - التي يمكن أن تكون أيضاً منزلة القوى التي تمثلها في مرحلة معينة - عندما يصبح من الضروري تطوير العلوم وأدواتها النقدية وكذلك الفلسفية وأدوات التفكير الفلسفى.

للإجابة على هذا المطلب الاستعجمالي، يجب التخلص عن حجة إثبات ثانية لها علاقة محددة بمسألة الدولة، كما تتخذ أيضاً ولأول وهلة، شكل تعميم لاتاريجي، فقد كانت الفلسفة على الدوام ومن حيث ماهيتها، مرتبطة بتعليمها أو على الأقل ببيداغوجيا ستصبح في مرحلة معينة من التاريخ «تعليناً» بالمعنى الضيق للكلمة بحيث تتداخل في إطاره الممارسة التربوية بمفهوم معين أو مؤسسة معينة للعلامة. وفي جميع الأحوال، لم يتم أبداً تصور ولا معايشة الفلسفة، من دون هذه العلاقة الجدلية - البيداغوجية التي ندعوها اليوم «تعليناً». وبالتالي، ويفعل الأسباب التي ذكرتها قبل قليل، فإن الأزمة الدائمة والمؤسسة والمشكلة للفلسفة، ستكون باستمرار وفي الآن نفسه، أزمة ما هو بيداغوجي. لكن إذا أردنا موضعة ما يحصل لنا اليوم، فيجب أن ننتقل من التعميم الفضفاض لهذه الخطاطة، إلى تحديد تاريخي وجغرافي وسياسي وزمني، أكثر دقة وصرامة. إنها

اللحظة التي أصبحت فيها بنيات التعليم الفلسفى بأوروبا، خاضعة بشكل مباشر أو غير مباشر للدولة.

ولا أريد هنا، الانخراط في تحليل هذه العملية التي بدأت في النصف الأول من القرن التاسع عشر، لكننيلاحظ بأن معاصرتها للحملات الاستعمارية الجديدة لم تكن وليدة الصدفة، وبأن فرض الاستعمار لنماذج بيداغوجية محددة، في ما يخص النموذج الفرنسي على الأقل (وهنا يجب استثناء بيداغوجيا العثاث المرتبطة بالنماذج ما قبل الثورية وما قبل تدخل الدولة)، أدى إلى إقرار بنيات الدولة التي كانت في طور التشكيل بفرنسا. هكذا، فإن نوعية أزمات التعليم الفلسفى ستكون وثيقة الصلة بظاهرة تدبير الدولة لمختلف الشؤون، وسواء تعلق الأمر بالدول الأوروبية المختلفة أو بالدول الإفريقية التي قد تكون بنيات تدبيرها - لل المجال المدرسي والجامعي على الخصوص - مماثلة للنماذج الأوروبية، وقد تبتعد عنها أو تعارضها أيضاً. أما كيف يمكن عملية التدبير هذه من تنظيم العلاقات بين الفلسفة وتعليم العلوم، بين العلوم المسماة إنسانية والعلوم الأخرى، فتلك مسألة لا يمكن أن تخزل ضرورتها في التساؤل عن أزمة التعليم الفلسفى. وعلى هذا المستوى من التعميم تبدو لي المسألة ملائمة لكل من «أوروبا» و«إفريقيا». وأنا أضع هاتين الكلمتين بين مزدوجتين، للأسباب التي ذكرتها من قبل. كما أني غير مقتنع بوحدة الفلسفة (الأوروبية أو الإفريقية) مثلما لا أثق اليوم في وحدة ما هو «أوروبي خاص» وما هو «إفريقي خاص»، لأن أزمة الأزمة قائمة هنا. وإذا ما كان نقد «الإثنو فلسفة» يبدو مشروعاً، سواء بالنسبة إلى أوروبا أو بالنسبة إلى إفريقيا (وهو يحيل في الحقيقة على مشروع إعادة التملك وعلى قيمة الخاص، الشائعة داخل كل فلسفة)، فإني أعتقد بأن تجذير هذا النقد ضروري، بحيث لا يستثنى أي معيار

للتوحيد أو المماثلة الأساسية، خصوصاً ما ينتمي إلى المجال الجغرافي. وإذا ما اعتبرنا بأن هناك علاقة دائمة وعميقة بين أزمة التعليم الفلسفية هذه وأشكال التدبير المتتبعة من طرف الدولة، فإن هذه الأشكال ستختلف بحسب كيان الدولة، حتى ولو كان هذا الكيان قد تشكل حديثاً وتتميز بعدم الاستقرار أو بالطابع المؤقت.

من الواضح إذن، أنني لن أتحدث هنا عن أزمة التعليم الفلسفية بأفريقيا نفسها، لأنه ليس لدي ما أقوله لكم بهذا الصدد. واعتباراً للعموميات التي ذكرتها، فإنني أشك في تضمن هذه «الأزمة» لوحدة ما، حتى ولو كانت وحدة الأزمة، اللهم إذا ما كانت مرتبطة بأزمة الوحدة الإفريقية، وهذه مسألة أخرى. وفضلاً عن ذلك، ليست لدى الوسائل ولن أدعى تعليمكم أي شيء عن تنوع الوضعيات الإفريقية. وأخيراً فإن مشهد أوروبي أو أورو - إفريقي، وهو يقوم بتشخيص أزمة التعليم الإفريقي أمام فلاسفة وباحثين ومدرسين أفارقة، يبدو مثيراً للسخرية بشكل لا يطاق. سأحدثكم إذن عن شيء آخر. وإذا ما كنت سأقدم لكم الآن شهادة محدودة حول تجربة الأزمة بفرنسا، فإني لا أسعى من وراء ذلك، إلى تصدرir «نموذج» للأزمة ولا تقديم حل لوضعية «حرجة». هكذا، سأقوم ضمن، هذا العرض الموجز بانتقاء بعض ملامح الوضعية الفرنسية التي يبدو أن تحليلها ومناقشتها، سيسمحان بتحديد شبكة من المماثلات المفترضة والمتتجاوزة للإطار الفرنسي. لننتبه أولاً إلى أمر مثير مرتبط بأزمة هيكلية وقديمة، تتعلق بالتدخل المباشر للدولة في جهازها التربوي. مما سمي بإصلاح هابي (*la réforme Haby*)، وضع منذ سنة 1975 مجموعة من الإجراءات التي كانت ستؤدي بسرعة - وهذه العملية جارية الآن - إلى الإلغاء شبه التام للتعليم والبحث الفلسفيين بفرنسا. ولا يمكنني هنا، أن أحمل بتفصيل إجراءات ومنتظرات هذا الإصلاح، فهو لم ي العمل، ولاسباب عديدة، إلا على تكريس سياسة

قديمة، هدفها الأساسي في ما يخص الفلسفة، هو التقلص الشديد للتعليم الفلسفـي بالثانويات وتحديداً بالقسم النهائي الذي يشكل إحدى خصوصيات النموذج الفرنسي في التعليم الثانوي. وتتعدد الدواعي الصرحـة والضمنـية لهذا الإصلاح، وهو ما يتطلب تحليلـاً مطولاً. وسأقتصر في هذا الإطار على النقط التالية:

1 - هناك ضرورة تقنية واقتصادية - عند مرحلة معينة من التطور وعند بلوغ السوق مستوى معين داخل المجتمع الصناعي - تستدعي تحويل وجهة عدد كبير من الطلبة وإبعادهم عن المواد التي تعتبر في فرنسا «أدبية» وغير علمية. وعندما أتحدث عن «الضرورة»، فإنني أنقل التأويل المـهتم لبعض التكنوقراطيـين أو وكلاء النظام القائم، ولا أعني الضرورة الموضوعـية. وقد كانت لامروءـية الفلسفة في هذا المجتمع الصناعي - والمقصود هنا لامروءـيتها الفورية - والتي تقاسمها مع كل «المـواد الإنسانية»، وخصوصـاً التاريخ، ميرـاً كافيةً منذ سنوات لممارسة توجيهـه فعالـاً، بل عنيـف وجـامـحـاً، لأفضل التلامـيد نحو المواد العلمـية بالثانـويـيـ. وعلى الرغم من كون هذه السياسـة «التقـنية - العلمـوية»، تستجيب لمـتطلـبات السوق الرأسـمالـيةـ، بل وأحيـاناً لمـطلب صـريح مـصـاغـ من طـرف مـمـثـليـ أـربـابـ العملـ الفـرنـسيـينـ، إلا أنها على الأرجـحـ، ستـظلـ قائـمةـ في جـوهـرـهاـ، دـاخـلـ التـدبـيرـ المؤـسـسـاتـيـ المـدعـوـ «يسـارـياـ»ـ في إطارـ نفسـ المجتمعـ التقـنيـ - الصـنـاعـيـ، خـصـوصـاـ إذاـ ماـ أـخـذـناـ بـعـينـ الـاعتـبارـ الواقعـ العـالـيـ لـلـفلـسـفةـ ولـلـفـلـسـفةـ التـربـيـةـ لـدىـ أحـزـابـ الـيسـارـ التقـليـديـ، فـنـحنـ لاـ نـلتـمـسـ فيـ برـامـجـهاـ سـوـىـ إـعلـانـاتـ عنـ إـصـلاحـاتـ ثـانـويـةـ، أـمـاـ الفـكـرـةـ الأـسـاسـيةـ لـلـتـربـيـةـ، فـتـظـلـ هيـ نـفـسـهاـ. لـذـلـكـ، عـنـدـمـاـ نـظـمـتـ مـجمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ حـولـ الـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفيـ (GREPH)ـ -ـ وـالـتـيـ سـأـتـحدـثـ عـنـهـاـ بـعـدـ قـلـيلـ -ـ عـملـهـاـ النـضـالـيـ ضدـ إـصـلاحـ هـابـيـ، فـإـنـهـاـ لمـ تـكـنـ تـسـعـيـ فـقـطـ إـلـىـ اـتـخـاذـ موـاـقـفـ مـتـمـيـزةـ عنـ أحـزـابـ الـيسـارـ وـالـنـقـابـاتـ (رـغـمـ أـنـهـاـ أـقـامـتـ

معها بعض التحالفات في هذه المرحلة أو تلك من النضال)، بل لأنها كانت مقتنعة أيضاً بأن هذا النضال مطالب بالاستمرار في الأفق الانتظاري لمعجى اليسار إلى السلطة. وكنا نعلم آنذاك، بان الصراع سيكون مختلفاً، ولربما أسهل، وسيتم داخل ميدان جديد. غير أنها لم نكن متفائلين كثيراً، إذ كان من اللازم الاستمرار في النضال لتفادي هيمنة نفس التأويل المفروض من طرف إكراهات السوق الداخلية والعالمية والانحياز إلى الأنظمة التربوية للبلدان الصناعية الأخرى (الأوروبية بالخصوص، في إطار ما يعرف بوحدة أوروبا)، وحتى لا يفرض نفس التأويل ونفس السياسة، داخل سلطة اليسار. وكما هو معلوم، فإن هذه التخوفات المعتدلة كانت متفائلة في الأشهر القليلة الماضية<sup>(2)</sup>.

2 - هناك دافع آخر لإصلاح هابي، لم يتم الإعلان عنه، وهو «تدمير قسم الفلسفة»، عبر حرمان قاعدة عريضة من تلاميذ الثانوي، من ممارسة النقد الفلسفـي والسياسي والتاريخي أيضاً، لأنـه ومنذ القرن التاسع عشر، كان تهديد قسم الفلسفة بفرنسا يقتـرن، لـذات الأسباب السياسية، بـتهـديد لـتعليم التـاريخ. وقد كان قـسم الفلـسـفة هو المجال الوحـيد الذي يمكن في إطاره، معالـجةـ الحـدـاثـةـ النـظـرـيةـ وـقـضاـياـ المـارـكـسـيـةـ وـالتـحلـيلـ النـفـسـيـ مـثـلاًـ.ـ وهذاـ الـأـمـرـ لمـ يـكـنـ فـيـ مـتـنـاؤـلـ أـوـلـئـكـ الـذـيـنـ لـمـ يـتـسـنـ لـهـمـ أـتـبـاعـ هـذـاـ التـخـصـصـ،ـ لـاـ مـنـ قـبـلـ ولاـ مـنـ بـعـدـ،ـ وـفـيـ جـمـيعـ الـأـحـوـالـ فـإـنـ عـدـدـهـمـ سـيـكـونـ مـحـدـودـاـ وـلـنـ يـتـعـرـفـواـ عـلـىـ مـثـلـ هـذـهـ القـضـاـيـاـ قـبـلـ الـدـرـاسـاتـ الجـامـعـيـةـ.ـ وـبـعـدـ سـنـةـ 1968ـ،ـ تـضـاعـفـتـ عـلـامـاتـ الـمـراـقبـةـ الـقـمـعـيـةـ إـزـاءـ الـقـسـمـ النـهـائـيـ وـإـزـاءـ بـعـضـ التـلـامـيـذـ وـالـأـسـاتـذـةـ.

---

(2) يلمع دريدا هنا إلى الفشل الذي لحق اليسار في المعركة الانتخابية.

3 - نتيجة خنق التعليم الفلسفـي منذ المرحلة الثانوية، ستترسخ أيدـيولوجياً لـأنـقـدية وـمـحتـويـات فـلـسـفـية ضـمنـية لـكـنـ مـحـدـودـة جـداً، وـسـتـنـسـاب بـالـضـرـورـة دـاخـلـ المـوـاد الأـخـرى. وـيـتـعـلـق الـأـمـر عـلـى الـخـصـوصـ بـالـمـوـاد «ـالـأـدـبـيةـ» (ـالـلـغـاتـ وـالـأـدـابـ الفـرـنـسـيـةـ وـالـأـجـنبـيـةـ)، وـأـيـضاًـ. وـهـذـه نـقـطـةـ أـسـاسـيـةـ -ـ الـمـوـادـ التـيـ تـنـدـرـجـ ضـمـنـ ماـ يـسـمـىـ بـ«ـالـعـلـومـ الـإـنـسـانـيـةـ»ـ وـتـحـديـداًـ الـعـلـومـ الـاـقـتـصـادـيـةـ وـالـاجـتمـاعـيـةـ التـيـ يـسـعـيـ المـقـرـرـوـنـ إـلـىـ توـسيـعـ قـاعـدـتهاـ بـالـثـانـوـيـاتـ. وـلـيـسـ هـنـاكـ أيـ مـؤـاخـذـةـ عـلـىـ مـثـلـ هـذـهـ الـمـوـادـ مـنـ حـيـثـ الـمـبـدـأـ، شـرـيـطـةـ اـنـ تـدـرـسـ بـطـرـيـقـةـ نـقـدـيـةـ وـأـلـاـ تـخـضـعـ مـبـاـشـرـةـ اوـ بـشـكـلـ غـيرـ مـبـاـشـرـ، لـإـلـزـامـاتـ أـيـدـيـولـوـجـيـةـ (ـiـmـp~e~r~at~i~f~s i~d~o~l~o~g~i~q~u~e~)ـ، اوـ تـقـنـيـةـ اـقـتـصـادـيـةـ. وـالـحـالـ، أـنـ كـلـ الـشـرـوـطـ الـفـعـلـيـةـ وـالـمـلـمـوـسـةـ لـتـعـلـيمـ هـذـهـ الـمـوـادـ، تـشـيرـ الـمـخـاـفـوـنـ مـنـ أـنـ تـصـبـحـ «ـالـعـلـومـ»ـ الـمـسـمـاةـ إـنـسـانـيـةـ، اـقـتـصـادـيـةـ وـاجـتمـاعـيـةـ، مـوـضـوـعـاـ لـخـطـابـاتـ غـيرـ نـقـدـيـةـ مـلـيـئـةـ بـمـصـارـمـ أـيـدـيـولـوـجـيـةـ مـحـدـودـةـ، فـإـلـصـاحـ هـابـيـ لاـ يـشـكـلـ نـقـيـضاـ لـلـفـلـسـفـةـ، بلـ يـمـثـلـ تـفـضـيلـ هـذـهـ الـبـنـيـةـ الـمـؤـسـسـاتـيـةـ عـلـىـ تـلـكـ، ضـمـنـ وـضـعـيـةـ تـارـيـخـيـةـ وـسـيـاسـيـةـ. وـعـلـىـ الرـغـمـ مـنـ أـنـ مـجـمـوـعـةـ الـأـبـحـاثـ حـوـلـ الـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفـيـ لمـ تـأـسـسـ كـرـدـ فعلـ ضـدـ مـشـرـوعـ هـابـيـ الـإـلـصـاحـيـ، وـعـلـىـ الرـغـمـ مـنـ أـنـ خـطـابـهاـ التـمـهـيـدـيـ (ـالـذـيـ سـاقـرـأـ بـعـضـ مـقـاطـعـهـ خـلـالـ الـمـنـاقـشـةـ)ـ سـابـقـ عـلـىـ هـذـاـ إـلـصـاحـ، فـإـنـهاـ اـمـتدـتـ لـتـشـمـلـ كـلـ رـبـيعـ فـرـنـسـاـ وـتـمـكـنـتـ مـنـ التـعـرـيفـ بـمـوـاقـفـهاـ وـبـرـامـجـ أـبـحـاثـهاـ وـنـشـاطـهاـ، ضـمـنـ السـيـاقـ الـاستـعـجـالـيـ الـذـيـ وـلـدـ الـمـشـرـوعـ الـحـكـومـيـ. وـبـدـلـ بـسـطـ مـجـمـلـ خـطـابـهاـ الـذـيـ حـاـوـلـتـ عـرـضـهـ مـنـذـ بـضـعـ سـنـينـ، يـبـدوـ لـيـ مـنـ الـأـفـضـلـ، تـحـديـدـ الـمـوـقـفـ الـمـتـمـيـزـ الـذـيـ اـتـخـذـتـهـ إـزـاءـ إـلـصـاحـ هـابـيـ، فـيـ فـتـرةـ كـانـتـ تـبـدوـ لـيـ فـيـهـاـ «ـالـأـزـمـةـ»ـ اـسـتـعـجـالـيـةـ وـمـشـيـرـةـ أـكـثـرـ. وـأـعـتـقـدـ بـأـنـ هـذـاـ الـمـوـقـفـ يـكـشـفـ عـنـ إـشـكـالـيـتـناـ بـرـمـتـهاـ.

فقد عارضت هذه المجموعة في الآن نفسه، القوى المتمثلة في

الموقف الحكومي، أي السياسة الهدافة إلى زوال التعليم الفلسفى، والقوى التي ت يريد بشكل محافظ، إبقاء وضع القسم النهائى على ما هو عليه.

وفي الواقع، فإن هذين الموقفين اللذين يبدوان متعارضين، سيؤديان بفعل واقع التدريس بالأقسام النهائية والسياسة التربوية العامة، إلى نفس النتيجة، ألا وهي الخنق التدريجى لكل تعليم فلسفى. ويتجلى تميز مجموعة الأبحاث هذه، ليس فقط في مطالبتها بأن يستمر تعليم الفلسفة بالقسم النهائى، بطريقة غير اختيارية وغير ثانوية، بل بإعطاء الفلسفة الحق المعترف به لباقي المواد، أي أن تدرس تدريجياً وعلى مدى «طويل» ابتداء من الأقسام «الصغرى». ويقتضى هذا الأمر طبعاً، بلوحة جديدة وعامة للمضامين وللمناهج وللعلاقات بين المواد... إلخ وهذه، العملية الجديدة هي التي تشغل الفرق المشكلة داخل مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى، بحيث تشمل مدرسي الثانوى والعالى والتلاميد والطلبة. طبعاً، فإن الأمر لا يتعلق فقط بمجموعة مهتمة بالأبحاث النظرية، بل أيضاً بحركة تهدف إلى التدخل على مستوى المؤسسة، وفق طرق سياسية خاصة، مغایرة لطرق الأحزاب والنقابات (فاستقلاليتنا بهذا الخصوص ثمينة ومطلقة، رغم انتماء البعض منا لتنظيمات حزبية ونقابية)، ومجاورة أيضاً لطرق التنظيمات المهنية والتعاضدية. وبإمكانى إذا ما رغبتكم في ذلك، تقديم توضيحات أكثر حول النصوص والحجج المتعلقة بما سميته في البداية «تقدمة» التعليم الفلسفى.

لقد كنا نهدف من خلال شعارنا، خلخلة الأساس السياسى - الجنسي، الذى كان يفتح باب التعلم الفلسفى فقط أمام شباب تتراوح أعمارهم ما بين سبع عشرة وثمانى عشرة سنة، يتممون في الغالب إلى طبقة اجتماعية محددة ويأتون إلى الفلسفة، بعد أن تكون المواد

الأخرى (وتحديداً «الإنسانيات» أو العلوم المسمى «إنسانية») قد لعبت دورها الأيديولوجي المطلوب. وبدل أن أعرض عليكم كل الحجج بهذا الخصوص (وهي تتعلق كما تلاحظون بالتقليد الفلسفـي برمته ويعـلـمهـ، لأن رهـانـ السنـ هوـ مؤـشرـ عامـ لـذـلـكـ)، بدـلـ أنـ أـتـحدـثـ عنـ الصـرـاعـاتـ والـتجـارـبـ الـتيـ تمـ خـوضـهاـ حـولـ هـذـاـ الشـعـارـ،ـ يـبـدوـ ليـ منـ الأـفـضـلـ،ـ التـوقـفـ عـنـ الأـسـبـابـ الـتـيـ جـعـلـتـنـاـ نـتـخـلـىـ عـنـ لـفـظـةـ «ـتـقـدـمـ»ـ وـتـعـوـيـضـهـاـ بـلـفـظـةـ «ـأـمـتـدـادـ»ـ.ـ وـأـنـاـ أـرـغـبـ فـيـ الـوـقـوفـ عـلـىـ هـذـاـ الـأـمـرـ،ـ لـأـنـهـ يـبـهمـ دـورـ الدـوـلـةـ فـيـ هـذـهـ الـأـزـمـةـ وـنـوـعـيـةـ الـقـوـىـ الـتـيـ تـدـعـيـ خـدـمـتـهـاـ وـالـاعـتـمـادـ عـلـيـهـاـ،ـ حـتـىـ وـلـوـ كـانـتـ هـذـهـ الـقـوـىـ «ـتـقـدـمـيـةـ»ـ أـوـ مـنـ «ـالـيسـارـ»ـ.

فـماـ الـذـيـ حـصـلـ؟ـ ظـهـرـ دـاخـلـ الـمـجـمـوعـةـ وـبـسـرـعـةـ،ـ نـوـعـ مـنـ الـالـتـبـاسـ الـمـرـتـبـطـ بـالـكـلـمـةـ،ـ إـنـ لـمـ نـقـلـ بـالـشـيـءـ الـمـسـمـىـ «ـتـقـدـمـ»ـ الـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفـيـ.ـ وـتـسـاءـلـ الـجـمـيعـ عـمـاـ إـذـاـ لـمـ يـكـنـ تـوـزـعـ الـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفـيـ عـلـىـ مـدـىـ سـنـوـاتـ،ـ يـتـضـمـنـ مـجـازـفـةـ مـؤـدـيـةـ إـلـىـ التـشـتـتـ وـالـتـفـكـكـ الـإـمـبـيـرـيـقـيـ،ـ أـوـ إـلـىـ تـكـرـارـ الـتـعـلـيمـ التـقـلـيدـيـ عـبـرـ إـضـعـافـهـ وـجـعـلـهـ فـيـ مـتـنـاوـلـ الـانـحـرـافـاتـ الـأـيـديـولـوـجـيـةـ،ـ أـوـ إـلـىـ تـذـوـبـهـ دـاخـلـ مـوـادـ غـيـرـ فـلـسـفـيـةـ،ـ أـوـ إـلـىـ تـمـدـيـدـ الـهـيـمـنـةـ (imperium)ـ الـفـلـسـفـيـةـ ضـمـنـ هـذـهـ الـوـضـعـيـةـ السـيـاسـيـةـ أـوـ تـلـكـ،ـ وـهـيـ هـيـمـنـةـ فـلـسـفـةـ مـعـيـنـةـ،ـ أـصـبـحـتـ بـشـكـلـ مـفـاجـئـ،ـ فـلـسـفـةـ رـسـمـيـةـ أـيـ فـلـسـفـةـ الدـوـلـةـ الـتـيـ تـشـتـرـ كـعـقـيـدةـ عـلـىـ مـدـىـ سـنـوـاتـ الـدـرـاسـةـ.ـ وـفـيـ هـذـهـ الـحـالـةـ،ـ فـإـنـ شـعـارـ التـقـدـمـ يـعـيـدـ إـنـتـاجـ،ـ بلـ يـزـيدـ مـنـ اـسـتـفـحالـ وـضـعـيـةـ يـرـادـ تـحـوـيلـهـاـ جـذـرـيـاـ.ـ أـمـامـ هـذـاـ الـاعـتـرـاضـ الـذـيـ أـخـذـنـاهـ بـجـدـيـةـ،ـ لـأـنـاـ سـبـقـ أـنـ تـوـقـعـنـاهـ دـاخـلـ مـجـمـوعـتـنـاـ،ـ كـانـ جـوابـنـاـ الـمـبـدـئـيـ كـالـتـالـيـ:ـ مـمـاـ لـاـ شـكـ فـيـهـ أـنـ تـيـمةـ التـقـدـمـ مـسـتـمـدـةـ مـنـ أـكـثـرـ الـبـيـدـاغـجـيـاتـ تـقـلـيدـيـةـ.ـ وـيـتـعـيـنـ عـلـيـنـاـ أـلـاـ نـسـتـقـبـلـهـاـ كـأـمـرـ جـدـيدـ وـأـلـاـ «ـنـقـدـسـهـاـ».ـ لـكـنـ،ـ كـانـ مـنـ الـلـازـمـ إـسـتـرـاتـيـجـيـاـ،ـ بـالـنـسـبـةـ إـلـىـ الـتـعـلـيمـ

الفلسفي وفي فترة محددة من الصراع، المطالبة باحترام المعايير التقليدية التي مكنت مواد أخرى، من أن تدرس على مدى طويل، بشكل مشروع ومتقدم تدريجياً. وعند تحقيق هذا الامتداد المشروع المسمى «طبيعاً» يمكن الخوض في نقاشات أسهل، تضع مضمومين وأشكال التعليم والتفصيلات والتواصلات القائمة بينها والمتواجدة خارج المدرسة أيضاً. وقد كانت مقتراحات مجموعة الأبحاث، بشأن التقدم، تروم كل هذه التحوّلات العميقية. وأريد أن استشهد هنا، بمقطع من البيان الذي يعبر على ما أعتقد، عن الانشغال الأساسي للمجموعة، والذي أقترحه عليكم للمناقشة، لأنّه يحمل معنى عاماً، يتجاوز السياق الفرنسي المحدود الذي صيغ في إطاره: «طبعاً، إذا كنا بذرية التقدم، سنقيم من جديد تعلمأً أو تدريباً مشكوكاً في غایتهما، وإذا كنا سنقدم تكويناً موجهاً كتقدم نحو التحقيق المتناغم لغاية معينة، فيجب بكل تأكيد مقاومة مثل هذا الامتلاك الجديد الذي ستتجلى خطورته (أو احتياطه) بشكل دائم، وسترسّم بهذا الخصوص جبهات جديدة.

لكن، عندما لا تعود الفلسفة مقتصرة على قسم واحد، فإن توسيع مجالها سيجعل العمل والتبادلات النقدية والنقاشات والمواجهات أكثر فعالية. وعلى أي حال، فمن المؤكد أن رفض توسيع قاعدة التعليم الفلسفي بذرية أن حجة «التقدم» لا تحل كل المشاكل، وبأنه من الممكن إعادة تملكها من طرف الخصم، يعني تقديم حجة مخادعة، بعض النظر عن حسن أو سوء النية الثاوية خلفها، فهي مخادعة ولا مستقبل لها، وهو ما تأكّد في حينه. لذلك، يتّعّن من الأنّ، العمل على خلق شروط امتداد وتحول التعليم المسمى فلسفياً وفتح نقاشات والقيام بتجارب وإشراك أكبر عدد من المدرسين والطلبة والتلاميذ، ليس فقط داخل «مادة»

الفلسفة، وليس فقط داخل المؤسسة المدرسية. وهذه العملية حارية الآن، بحيث تجلت معالمها وبرز حقل الصراع الذي سيتم في إطارها»<sup>(3)</sup>.

ومنذ ذلك الحين، ضاعفت مجموعة البحث من أنشطتها وتحددت فرق العمل وامتد تأثير شعاراتها الأولى، خصوصاً ضمن ما ندعوه اليوم، ضرورة «تحريك» الهيئة التعليمية وهي العملية التي تتجلّى عبر حركة ولا تراتبية وانتشار المدرسين وفق أنماط جديدة «للتكونين». وسنعود إلى هذه المسائل خلال المناقشة، إذا ما رغبتم في ذلك. وما أريد إقراره أو على الأقل تسميته، إن لم أقل تحليله قبل الختام، يهم أنواع الصعوبات التي تواجهها مجموعة البحث هذه في عملها النظري ونشاطها النضالي. ولربما لن يكون هذا التصنيف في عموميته، مقتضاً على المشهد الفرنسي، فقانون هذا التصنيف يستند على ضرورة وأحياناً على استحالة الصراع على واجهتين، من خلال مضاعفة غایيات وإيقاعات هذا الصراع.

1 - فمن جهة، نعتقد بأن من واجبنا إقرار وحدة المادة الفلسفية ضد كل التوجهات المغربية للعلوم الإنسانية (تحليل نفسي، سوسيولوجيا، اقتصاد سياسي، إثنولوجيا، لسانيات، سيميويтика أدبية... إلخ) عبر هذه الوحدة ترسيخ القوة النقدية للفلسفة وللإستيمولوجيات الفلسفية. ومن المؤكد أن هناك أزيداً في أعداد المدرسين الذين يميلون إلى هذه التوجهات وبالتالي إلى الحد من اليقظة النقدية للتلاميذهم أو طلبتهم خلال عملية التكوين، لمواجهة

---

Jacques Derrida, «Réponses à la nouvelle critique, mai-juin 1975,» dans: (3) Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977), pp. 457-458.

المضامين الأيديولوجية والوثقية أو الموضوعات الفلسفية الماقبلة  
نقدية المتربصة، دوماً لخطاب العلوم الإنسانية.

لكن، ومن جهة أخرى، لا نريد أن نتحمل مسؤولية ما قد يترتب عن شعار «وحدة وخصوصية المادة»، من موقف رجعية بل وظلامية أحياناً، لأنه غالباً ما يستخدم من طرف الممثلين الشرعيين للمؤسسة، أي الأعضاء الرسميين، فنحن نناضل إذن، من أجل ترسیخ فكرة الخصوصية الفلسفية إلى حد ما، لمواجهة التشتت الشبه علمي والضعف فلسفياً، وأيضاً لتوسيع مجال العلمية في التعليم، وإن كان يبدو مهدداً لتصور بعض الفلاسفة للوحدة «المحممية» لمادتهم. وكما تعلمون، فإن بإمكاننا هذا التناقض أو قانون هذا الإكراه المزدوج الذي تحدثت عن حتميته بنوع من الفظاظة، أن تكون له تأثيرات ملموسة على ممارستنا. ولمعالجته بشكل عميق، يتبعن طبعاً استخدام خطاب مطول وقوى حول ما هو علمي وما هو فلوفي حول الأزمة التي تجاوز ما أراد هوسرل (Husserl) تفاديه، من خلال عنوان مؤلفه: **أزمة العلوم الأوروبية**<sup>(4)</sup> (*La crise des sciences européennes*)<sup>(5)</sup>، أو **أزمة الإنسانيات الأوروبية والفلسفة**  
. (*Crise de l'humanité européenne et la philosophie*)

2 - لقد حاولت مجموعة الأبحاث في التعليم الفلسفى، أن تكون مستقلة عن الدولة وعن جميع مقررات الفلسفة التي تترجمها

---

Edmund Husserl, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie (4) transcendantale*, traduit de l'allemand et préfacé par Gérard Granel (Paris: Gallimard, 1976),

وقد صدر مترجماً عن الألمانية عن المنظمة العربية للترجمة بعنوان: إدموند هوسرل، **أزمة العلوم الأوروبية والفيتوينولوجيا الترنسنديتالية**، ترجمة إسماعيل المصطفى (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2008).

(5) المصدر نفسه، ص 347 وما يليها.

وعن أنماط التعليم والممارسات العلمية وكل أشكال التكوين وإعادة الإنتاج التي تحدد الدولة من خلالها غايات النظام التربوي. كما حاولت التحكم في انتقاداتها وإشكالياتها ود الواقع نشاطها وفي علاقتها بالقانون المهيمن للسياسة وللأحزاب وللتنظيمات النقابية والجمعيات المهنية. وبدل أن تستخدم كعامل مناهض للعمل السياسي، فإن هذه الحرية - النسبية - وهذه المسافة من دون تجرد، ستسمح لنا على العكس، بتسيس الأمور من جديد ويتحول السنن السياسي المهيمن وبجعل مناطق المساءلة التي كانت منفلتاً من السياسة لأسباب محددة وهامة، خاصة لها. ونحن لا نسعى من خلال هذه الحرية - بالنسبية - تجاه بناء الدولة، إلى مواجهة الدولة في ذاتها، بل نريد تحديداً، التحرر من قوى خاصة، تروم عبر سيطرتها على أجهزة الدولة في مرحلة معينة، تمرير سياستها الخاصة بالعلم والفلسفة، فعلاقتنا بالدولة، وعلى عكس ما يعتقد، ليست بسيطة ولا واضحة. إن عقلانية الدولة لا تبدو لنا معطاة لوحدة ما هو فلسفياً فقط، بل إنها تمثل أقوى وسيلة لمناهضة قوى أو مصالح الطبقة التي تستفيد من النزعة التجريبية أو من الفوضى السياسية، وبذلك فنحن لا نريد التخلص عنها.

ويقى مع ذلك، أن العقلانية الفلسفية للدولة، في شكلها الأكثر اكتمالاً (سواء في صيغة اليمين أو اليسار الهيغلي، الماركسي أو غير الماركسي)، مطالبة بالخضوع للمساءلة (النظرية) وللمخلولة (العملية).

3 - إننا لا نريد تجاهل هذه التناقضات المختصرة لتفكير وممارسة مجموعة الأبحاث المذكورة، بل نعتبرها دالة. وترجع جميعها، في أكثر عموميتها صورية، إلى الالتزام بعدم التخلص عن التفكير (تفكيك ما هو فلسفياً وما يربط الفلسفيا بالدولة وبالتعليم وبالعلوم... إلخ) وعدم التخلص أيضاً عن النقد الفلسفيا في الصيغة الأكثر إلزامية وفعالية لتقليله هنا والآن.

وبعد تخليها عن التفكير والنقد، فإن مجموعة الأبحاث تنقسم وتتمايز وتتوزع بحسب الأمكنة والأفراد والحالات المستعجلة والوضعيات، فهي لا توافر على قانون خاص بها بمعنى ما، وليس لها مكان ولا شكل قار. طبعاً، فقد كانت لها قوانين مؤقتة، لكن تاريخ هذه الأخيرة، يبين بأن المجموعة لم تتمكن أبداً ولم ترد أن تصفع نفسها قانوناً. وبالنسبة إلى التناقض الذي تحدثت عنه فإن الأمر يتعلق حالياً بمكان غير محدد يتجدد فيه الحد الأدنى للإجماع منذ أربع سنوات، بغض النظر تيسير ممارسة مشتركة نسبياً، وخصوصاً لخلق نقاش يقظ وليريالي قدر الإمكان، وهو ما شجعني على تقديم هذه الشهادة - كتحية - والحديث عن هذا المكان أو من خلال هذا المكان المسمى مجموعة الأبحاث في التعليم الفلسفى (GREPH).

وما نسيت ذكره، هو انه على الرغم من كون المجموعة فرنسية وتعمل داخل المجال الفرنسي، فإن ذلك لم يمنعها من الإشارة في مسودة مشروعها إلى أنها «لا اعتراض لديها في وصول أصداء هذه المشاكل خارج فرنسا»<sup>(6)</sup>. وفي الواقع، فإن عدة مجموعات عمل حاولت أن تأخذ بعين الاعتبار، الإشكاليات والوضعيات غير الفرنسية أو غير الأوروبية، بالاشتغال أحياناً مع رفاق غير فرنسيين، وهم كثيرون بأوروبا وبأمريكا الشمالية والجنوبية وخصوصاً بأفريقيا، حيث توجد مشاكل مماثلة. وهذا ليس بالأمر العرضي بالنسبة إلى أفريقيا الفرنكوفونية. ونظراً إلى محدودية هذه الشهادة، فإني سأحاول تعميقها ودعمها بالحجج خلال المناقشة، إذا رغبتم في ذلك. لكنني أريد رغم كل شيء، التأكيد على المسألة التالية وهي أن العلاقة التي أقمتها أو حللتها، لا تحمل في طياتها أي رسالة، فهي لم تكن

---

(6) المصدر نفسه، ص 148.

تقريراً حول حالة الفلسفة وتعليم الفلسفة والعلوم، موجهاً إليكم من طرف مراسل أجنبي، ولا حتى تقريراً حول العلاقات القائمة بين الدولة والفلسفة، بل كانت بالأحرى عبارة عن مدخل طويل - وأستسمحكم في ذلك - يمهد للأسئلة التي أود إلقاها عليكم وأيضاً للنقاش الذي أتمنى المساهمة في إغنائه. وتلك هي طريقتي التي أعترف ببطئها، استعداداً للاستماع إليكم.



## عصر هيغل<sup>(1)</sup>

«إذا ما سمح لي بالحديث عن تجربتي الخاصة، فإنني أتذكر بأنني وُجّهت منذ سن الحادية عشرة إلى دراسة الشيولوجيا (اللاهوت) بييدي، وعندها تعلمت تعريف فولف (Wolf) التي ضمنها في مؤلفه (*l'idea clara*). وفي سن الثالثة عشرة استوّعت مجموع أوجه وقواعد الأقيسة المنطقية. وما زلت اعرفها إلى حد الآن»<sup>(2)</sup>.

---

(1) ظهر هذا النص أول مرة بالكتاب الجماعي من يخشى الفلسفة؟ (*Qui a peur de la philosophie?*) الذي أشرفت على إصداره مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي Sarah Kofman, Sylviane Agacinski, Jean-Pierre Lefebvre, Jacques Derrida, Roland Brunet, Alain Delormes, Bernadette Gromer, Jean-Luc Nancy, Michèle Le Doeuff, Bernard Pautrat, Jean-Pierre Hédoïn, Hélène Politis, Michel Bel Lassen, Martine Meskel, Michael Ryan,

Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977).

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, «Lettre au ministère royal des affaires médicales, scolaires, ecclésiastiques du 16 avril 1822, trad. par J.-P. Lefebvre,» dans: Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, p. 63.

ما زال يعرفها إلى حد الآن. وعليكم أن تتصوروا هذا المشهد، حيث لم يتجاوز عمر هيغل الحادية عشرة. وهو يذكرنا بأنه ما زال يعرفها إلى حد الآن، بابتسامة غامضة وبريق في العينين وبسخرية لا يجب عليكم تجاهلها. إنه يتذكر (*l'idea clara*) لفolf العجوز وكل الصيغ القياسية وكل الآلة المنطقية. وقد نفهم من وراء ذلك قوله آخر، وهو: إنني أهذى (*radote*) وأسخر ولن أذكر هذا الأمر في «المنطق الكبير» لأنني إذا ما كنت أمارس السخرية بهذا التواضع والتدليل، فإن سخريتي ستكون في خدمة برهان محدد، على اعتبار أن جدية المفهوم حاضرة لدى في كل لحظة.

ومع ذلك، فقد كان عمر هيغل إحدى عشرة سنة، وهو أمر نادر الحصول. وفي سنة 1822 كان عمره الثنتين وخمسين سنة، وكانت أعماله الكبرى، وعلى رأسها *الموسوعة* (*l'Encyclopédie*) و*فلسفة الحق*<sup>(3)</sup> (*La philosophie du droit*)

(3) الإحالة على نصوص *فلسفة الحق* (*La philosophie du droit*) ببرلين وعلى المقل السياسي لتلك الفترة، ضرورية لفهم الرسالة في الخود الدنيا لهذا الفهم. ويتعين علينا توضيح ذلك منذ الآن، فنحن نعرف اليوم بأنه يتبع علينا الحديث عن «فلسفات للحق» ببرلين وليس هذه التعديلية مرتبطة فقط بالتحرير أو الطبع أو النشرات أو الإضافات، بل هي راجعة أيضاً إلى تعقد الوضعية السياسية البرلينية وإلى التحداثيات المتعددة والخليل السريعة أحياناً لماراسات هيغل أو لكتابته السياسية. ومن المؤكد اليوم، أننا لا يمكننا تبسيطها بشكل كاريكاتوري كما يفعل البعض واحتزتها في «الفلسفة البروسية للدولة». وسأشير في تفصيدي لهذه الرسالة وأثناء بلورة هذه القضايا من جديد (فلسفات الحق، علاقات ماركس وإنجلز بهذا المجموع السياسي والنظري، الكتابات السياسية الفعلية لهيغل... إلخ) إلى توضيحين على الأقل، اعتبرهما أساسيين. الأول بحث دوند، انظر: Jacques d'Hondt, *Hegel en son temps*, Berlin, 1818-1831 (Paris: Editions sociales, 1968).

والثاني ترجمة جان بيير لوفير، انظر: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *La société civile bourgeoise*, présentation et traduction de Jean-Pierre Lefebvre, avec la collaboration de Michèle Jalley, Béatrice Avakyan-Ryng et Marie-Thèse Aoudaï = (Paris: F. Maspero, 1975), et Eric Weil, *Hegel et l'état* (Paris: Vrin, 1970),

، قد أنجزت ببرلين التي لولاها لما استطعتم فهم المشهد الذي رسمناه. (*philosophie du droit*)

كان عمر هيغل اثنين وخمسين سنة عندما تحدث عن طفولته وهو في سن الحادية عشرة. وكان في ذلك الحين فيلسوفاً مثل كل الناس، ومع ذلك لم يصبح فيلسوفاً بعد، لأنَّه بالنظر إلى متن الأعمال الكاملة لمرحلة النضج، فإنَّ صيغة «في ذلك الحين» ستتحول إلى «لم يصبح بعد». ولن نفهم أي شيء بخصوص السن (سن هيغل كمثال) ما لم نفكِّر أولاً في البنية المفاهيمية والجدلية والتأملية لصيغة «في ذلك الحين الذي لم يصبح بعد» (*ce déjà-pas-encore*). وما لم نفكِّر في مسألة العمر وتحديداً وبشكلٍ متميِّز، في عمر الفلسفة أو من أجلها.

ونحن نتعجب من مشهد «هذا الإنسان» (*Ecce homo*) المنظوي داخل ثني وزاري. وعنده نهاية نفس القرن (التاسع عشر)، سيظهر

---

ويجب أيضاً قراءة نصين متعلقين بالتعليم في الثانويات والجامعة، لا يعرفهما إلا القليل من الدارسين، ولكن سنتم ترجمتهما عما قريب وهما:

1 - تقرير نيهامر (*Niethammer*، 1812)، المنشـ العام لمملـة بافارـيا، حول تعـ المدخل إـلى الفلـسـفة بالـثانـوي (1812) وحـول ما يمكن استـيعـابـه من طـرف التـلمـيـدـ في هـذا العـمرـ أو ذـاكـ، وضرورـة الـابتـداءـ بـتعلـمـ المـضـامـينـ الـفـلـسـفـيـةـ وـلـيـسـ فقطـ «ـتعلـمـ التـقـلـيـفـ»ـ، وـحـولـ ماـ هوـ تـأـمـلـ أوـ «ـماـ هوـ فـلـسـفـيـ بـصـيـغـةـ الـفـهـوـمـ»ـ وـالـذـيـ لـاـ يـكـنـ أـنـ يـبـرـزـ إـلـاـ بـشـكـلـ مـخـدـودـ فـيـ الثـانـويـاتـ. وـيشـكـلـ هـذـاـ التـقـرـيرـ مـنـظـورـاـ سـقـيـاـ وـهـامـاـ لـلـمـسـأـلـةـ.

2 - «ـحـولـ تعـلـيمـ الـفـلـسـفـةـ بـالـثـانـويـ»ـ (ـنصـ مـوجـهـ إـلـىـ الأـسـتـاذـ فـونـ رـاوـمـرـ (*Von Raumer*))ـ، المسـتـشارـ الحـكـومـيـ بـمـملـكـةـ بـرـوسـياـ سـنةـ 1816ـ).ـ ولـلـإـشـارـةـ قـدـ ظـهـرـ تـرـجـمـةـ لهـذـيـنـ النـصـيـنـ لـكـلـ مـنـ جـ.ـ كـوفـانـ (*G. Coffin*)ـ وـأـوـ.ـ مـاسـونـ (*O. Masson*)ـ (ـضمـنـ:ـ *Wilhem Joseph de Schelling [et al.], Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université, présentés par Luc Ferry, J.-P. Person et Alain Renaut et traduits de l'allemand par G. Goffin... [et al.]* (Paris: Payot, 1979), pp. 331 sq.

غريم أساسي ورئيسي لهيغل، صاحب (*ecce homo*) آخر، حيث فتح باب النقاش بقوة وبسخرية مع الفكر الهيغلي (\*).

«في ذلك الحين الذي لم يصبح بعد» وظف هيغل إسرار (*confidence*)، السيرة الذاتية الحكائية في عملية البرهنة، حيث استدعي حدث السن كصورة داخل فنومينولوجيا الروح وكلحظة داخل المنطق. هكذا، فتح ألبوم الصور العائلية في الموقع المناسب، أمام أعين الوزير الذي تحدث له كثيراً عن حياته الخاصة كما هو معلوم. لقد فتحه في الموقع المناسب، بشكل لن يسمح بانفصال الصورة عن الخطاب الفلسفى اللامتهي والمستمر والذي أدى إلى كشف صور الألبوم ليغطيها بعد ذلك. ويصعب علينا تتبع المشهد في اللحظة التي نتصور فيها الخطاب التالي: «انظروا يا معالي الوزير، هذا هو أنا عندما كان عمري إحدى عشرة سنة. وفي هذه الصورة، ما بين إحدى عشرة وثلاث عشرة سنة، كان أول لقاء لي مع الفلسفة، فقد كنت أقرأ كثيراً، وكانت موهوباً جداً، لكن مثل الجميع في الحقيقة، أليس كذلك؟ فلم يكن لقائي بالفلسفة حقيقياً، بل كان لقاء بفولف وبالصورية القياسية (*formalité syllogistique*) ثم جاء بعد ذلك استخدام الذاكرة في ذلك الحين من طرفى (أنا هيغل) الذي لم يصبح بعد هيغل (أي أنا)».

إن هذا الإسرار المختلق موجه في المقام الأول إلى وزير، وهذه قمة السخرية المثيرة للضحك، فهو يشكل جزءاً من تقرير، من «تقرير خاص» بطلب من الوزير وأيضاً من بiroقراطية الدولة التي شرعت في إخضاع بنيات التعليم الفلسفى للدولة، عبر نزع هذا

---

(\*) يلمح دريدا هنا إلى مؤلف نيشه المثير (*ecce homo*) والذي هو عبارة عن سيرة ذاتية على طريقة نيشه طيباً، حيث وجه فيها نقداً لاذعاً لهيغل ولفلسفته.

التعليم من سلطة الكنيسة بناء على توافق تاريخي. وسنعود لاحقاً إلى هذا الفضاء التقني البيروقراطي للإسرار الهيغلي. وهذا أمر ضروري، سيساعدنا على فهم كيف أن الفلسفة الموظفين حالياً، هؤلاء الذين لا يوجهون رسائل إلى الأمير أو الملك أو الملكة أو الإمبراطورة، لكنهم يبعثون أحياناً بطريقة مباشرة تقريراً، بتقاريرهم إلى موظفين سامين خريجي المدرسة الوطنية للإدارة (ENA) (أي إلى أشخاص أكثر مكرراً من السلطة الداخلية بالجامعة وأكثر افتتاحاً ظاهرياً، مثل محاوري هيغل، على «الفلسفة الراهنة»)، يتمنون بفعلهم ذاك إلى ما أسميه بعصر هيغل.

ولم يكتف هيغل باقتراح استنتاج نظري للدولة وللبيروقراطية الحديثة في مؤلف *فلسفة الحق* (*Philosophie du droit*), ولم يفهم على طريقته فحسب، دور تكوين الموظفين والبنيات البيداغوجية الموظفة لخدمة الدولة كما لم يهتم نظرياً فقط بمسألة التبليغ بواسطة التعليم الفلسفى الذى يجسد فى اكتماله العقلانى الأشمل والأقوى، مفهوم الدولة بكل ثناياه ورهاناته ومكر مفارقاته، بل وجد نفسه وبسرعة معنباً بشكل عملى وسائل بخطى كبيرة إلى حد ما ومنخرطاً داخل الفضاء التقنى - البيروقراطى للدولة محددة جداً. وقد قدم توضيحات بخصوص هذا التحديد، لكننا لم نصل بعد إلى هذه المسألة ويكفينا الانتباه الآن، إلى هذا الإسرار، فهو عبارة عن إسرار خاص، لأنه يتعلق بذكريات طفولية سجلت في رسالة من طرف فيلسوف متميز استرجع بذاكرته ما حفظه عن ظهر قلب وما ظل حاضراً في ذهنه. لكن هذا الإسرار لم يعد خاصاً، لأنه وجه إلى مكاتب الوزير وإلى تكنوقراطية الدولة، لخدمتها ولمساعدتها على تفعيل مفهوم الدولة الموجه للرسالة ذاتها.

## التطابق بين هيغل وكوزان

اثنتان وعشرون سنة بعد ذلك، وفي فرنسا هذه المرة، سيساهم كوزان بدوره في ملف الإسرار، ضمن سياق مختلف من عدة جوانب، لكنه شبيه ومتراوطي مع السياق الهيغلي، فالامر سيتعلق أيضاً بعمر كوزان ( فهو لم يكن طفلاً «لم أكن تلميذاً متأخراً ودرست الفلسفة في سن التاسعة عشرة»). حدث هذا بمجلس البرلمان، في الخطاب الشهير حول «الدفاع عن الجامعة وعن الفلسفة»<sup>(4)</sup>. لقد أراد أعضاء البرلمان إلغاء التعليم الفلسفى من المعاهد، معتبرين عن قلقهم من التقاء العقول الشابة بالفلسفة. وسيجيئهم كوزان بما يلي تقريباً: كلا، فالفلسفة تعلم بعض الحقائق اليقينية الطبيعية (مثل وجود الله والحرية أو خلود الروح)، ومن حيث المبدأ، يتعين الشروع في تعلم هذه القضايا في سن مبكرة. وبصيغة أخرى إذا كان مضمون التعليم ملائماً ومطمئناً للقوى المهيمنة، فمن الأفضل الشروع في تعليمه في وقت مبكر.

---

Victor Cousin, *Défense de l'université: Et de la philosophie* (Paris: (4) Joubert, 1844), p. 123.

بتزامن مع تحليلي للتطابق بين هيغل وكوزان حول هذه القضايا، انظر : Jacques Derrida, *Glas* (Paris: Galilée, 1974),

قمت في موضع آخر وأثناء اشتغالى على هيئة التدريس والدفاع عن الفلسفة وعلى الأيديولوجيا والأيديولوجيين (1975 - 1974)، بتحليل خطاب كوزان الشهير ولضمونه وخلفياته السياسية. وستظهر مقتطفات من هذه الأعمال لاحقاً. وينطبق نفس الأمر على بعض الأعمال المنجزة سنتي 1975 و1976 حول نيتهه والتعليم، عبر قراءة مؤلف هذا الإنسان (Ecce Homo) وللمبررات السياسية لنيته وهو ما سألّع له في ما بعد بخصوص مسألة الأذن، انظر : Jacques Derrida, *Otobiographies: L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre* (Paris: Editions Galilée, 1984).

وتتمثل الوحدة المتناقضة التي ترسخ مكانة القوى المهيمنة وتشكل أساس التوافق التاريخي في التعاقد المأمول بين الدولة العلمانية والدين، وسيصبح كوزان: «لكن سيقال لنا إن عمر المستمعين للميتافيزيق لا يتجاوز الخامسة عشرة أو السادسة عشرة! وجوابي هو: نعم بكل تأكيد»<sup>(5)</sup>.

لنترك الآن جانبًا تعريف الفيلسوف الشاب بوصفه مستمعاً، ومسألة التعليم بالطريق السمعي، ولنتفق فقط على ما يلي: إن تعليم الميتافيزيق هو الذي يشير مشكلة السن، أقله في الظاهر، وبقدر ما تميزها هنا عن اللاهوت العقدي. يبقى علينا أن نعرف كيفية تحديد محتوى الميتافيزيق، فقد بدا كوزان، الذي أبدى قبوله بتعليمها، أكثر جرأة من هيغل، الذي في الوقت الذي اقترح فيه أن يشمل التحضير لدراسة الفلسفة المدارس الثانوية، فهو قد استثنى الميتافيزيق من هذه الدراسة التحضيرية، وقد ذكر الأسباب الوجيهة التي ترمي لاستبعاد الميتافيزيق، بحصر المعنى من المدارس الثانوية، ولكن بعد تحليل هذا الاختلاف، يبقى علينا الوقوف على عنصر داخل هذا التشابه الأساسي، فقد قبل خصوم كوزان بأن تدرس مواد مثل البسيكولوجيا والمنطق والإنسانيات بالثانوي. لكن الميتافيزيق، وهي التسمية المعطاة للفلسفة بحصر المعنى، تعتبر مقلقة بشكل كبير، فهي تبدو، بحق أو بغير حق، أكثر مكرًا وأقل إذاعاناً ومرونة من «الناحية الأيديولوجية». وهذا ليس بالأمر الصحيح كلية ولا الخاطئ كلية، إلا أنه يستدعي تحليلًا آخر للنكر الفلسفى بهذا الخصوص. ولربما ما زالت هذه الخطاطة قائمة ضمن وضعيّة مشابهة، حيث نقبل بسهولة تلقي «المستمعين» الشباب تعليمًا في «العلوم الإنسانية» القرية أو الملحة بالفلسفة، وليس لتعليم فلسفى «بحصر المعنى».

---

Cousin, *Défense de l'université: Et de la philosophie*, p. 123.

(5)

إن كوزان الذي أسر يوماً إلى هيغل، بأنه لا يطمح في أي منصب سياسي، بل هو إنسان ليبرالي مظلوم (ويجب ألا نسيط الأمر وألا ننسى ذلك، كما هو الشأن بالنسبة إلى هيغل)، وهو الذي سيصبح عضواً في البرلمان الفرنسي ومستشاراً لدى الدولة ومديراً للمدرسة العليا للأساتذة ورئيساً للجامعة وزيراً للتعليم العمومي، وهو الذي سيصرخ أمام البرلمان قائلاً:

«لكن، سيدلنا إن عمر المستمعين للميتافيزيق لا يتجاوز سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة! وجوابي هو: نعم بكل تأكيد، فالروح والله يمكن أن يسمعها في هذه السن. وكيفما كان الحال، فسيكون من الأفضل ألا يتتجاوز عمر فلاسفة معاهدنا الخامسة عشرة أو السادسة عشرة. دون أن أكون تلميذاً متأخراً، فقد تعلمت الفلسفة في سن التاسعة عشرة ودرست بمعهد الفلسفة، حيث كان عمر المستمعين إلي لا يقل عن ثمانية عشرة سنة، فهل تعتقدون أن المرء الذي بلغ الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة والذي أنهى تماماً دروس اللسانيات والبلاغة كما درس الفيزياء والرياضيات، ليس باستطاعته فهم البراهين البسيطة والمبنية التي تقدمها الحقائق الطبيعية العظمى؟»<sup>(6)</sup>.

إنني أشدد على الأمر التالي، وهو أن إلجاجنا على ما هو طبيعي وتطبيعنا لمضمون أو أشكال التعليم، هو ما يسمح بترسيخ ما نود بإعاده عن النقد. ويجب على مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي أن تكون حذرة بهذا الخصوص، لأن استراتيجيتها يمكن أن

---

(6) المصدر نفسه.

«هل تعتقدون أن المرأة الذي بلغ الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة والذى أنهى تماماً دروس اللسانيات والبلاغة (وقد قامت مجموعة الأبحاث الآن بإدانة هذه المقدمات)، كما درس الفيزياء والرياضيات، لا يستطيع فهم البراهين البسيطة والمبنية التي تقدمهما الحقائق الطبيعية العظمى؟! فكلما كانت الحقائق ضرورية لحياة الإنسان الأخلاقية، كلما يسر الله للعقل بلوغها، فهو قد رسخها في الذهن والروح، بحروف نورانية يسعى كل مدرس ماهر إلى إظهارها بدل التعنيف عليها، تحت غطاء الرموز الغامضة لعلم طموح»<sup>(7)</sup>.

٧) المصدر نفسه.

و عبر محطات لغوية متعددة، نجد أنفسنا أمام تقليد راسخ للمفهوم الفلسفى للتعليم والذى يعني الكشف والإظهار والحقيقة المكشوفة لما هو موجود مسبقاً على شاكلة ما لم يصبح بعد، والتذكر السقراطي الأفلاطونى المستثمر من طرف فلسفة هайдغرية جديدة (néo-heideggerienne) للتحليل النفسي. ومن خلال كل هذه التحديات النوعية، نجد نفس الخطاطة ونفس المفهوم المتعلق بالحقيقة وبحقيقة الحقيقة المرتبطة بنفس البنية البيداغوجية. لكن تأويل هذه الخصائص النوعية لا يجب أن يخضع لها هي بالذات، وકأن الأمر يستدعي الكشف عن عين الشيء في ما وراء التنوع. لا يتسع الاكتفاء بذلك ولا التغافل عن جانبه الملحق، ففي عمر كوزان (وهو عمرنا أيضاً)، يتعلق الأمر كما كان عند أفلاطون، باستعارة مزدوجة للتداوين أي بكتابة ردية، ثانوية، مصطنعة، مرموزة أو هيروغليفية، غير مسموعة، تخفي الكتابة الجيدة وتنقل وتضمر وتعقد وتفسد وتحول التداوين الطبيعي للحقيقة داخل الروح. ومن اللازم على المدرس أن يبعد من خلال امحائه، كل كتابة ردية. وإذا ما احتفظ هذا الرسم بملامح «أفلاطونية»، فإن خصوصية «العمر» ستنتفع هنا بمرجعية «ديكارتية» عميقه. وأنا أعطيه اسمـاً فلسفـياً لتبسيط الأمور. ذلك أن الخصوصية لا تتوافر على ملمح فلسفـي. وبهذا الصدد، فإن كوزان يحيلنا على ديكارت نفسه، عبر تأويل استعقالـي (interprétation arraisonnante) للديكارتـية التي تشكل رهاناً هنا، فالمراد هو التأكـيد على أنه من اللازم على التعليم الفـرنـسي للفلـسـفة أن ينطلق من التـقـليـد الـديـكارـتي (فضـمنـه تـطـابـقـ الـحـقـيـقةـ وـالـلـغـةـ الفـرنـسـيةـ، كـماـ أنـ الـحـقـيـقةـ الـطـبـيـعـةـ وـطـنـيـةـ، لأنـ دـيـكارـتـ هوـ فـرنـساـ) وـالـبرـهـنـةـ ضـدـاـ عـلـىـ اـدـعـاءـاتـ خـصـومـ الـمـدـرـسـةـ الـعـلـمـانـيـةـ وـتـعـلـيمـ الدـوـلـةـ، عـلـىـ أـنـ دـيـكارـتـ لـيـسـ خـطـيرـاـ، فالـشـكـ الـدـيـكارـتـيـ كـمـاـ هوـ مـعـلـومـ هوـ شـكـ مـؤـقـتـ وـمـنـهـجـيـ وـلـيـسـ شـكـاـ اـرـتـيـابـاـ مـطـلقـاـ. وبالـفـعـلـ، فـقـدـ كـتـبـتـ

اللجنة البرلمانية المكلفة بمشروع القانون موضع النقاش، بيد الدوق دو بروغلي (Duc de Broglie) ما يلي : «ما هي الفلسفة التي نعلمها بفرنسا والتي يجب تعليمها ، ليس فقط لأن أصلها فرنسي ولكن أيضاً لكونها تمثل بالفعل ، الفلسفة الحقيقة والسليمة؟ إنها فلسفة ديكارت»<sup>(8)</sup>.

لتحصر مشكلة القومية الفلسفية ومتضمناتها وتأثيراتها على تاريخ إخضاع التعليم الفرنسي للدولة منذ عصور كوزان. وسنعود في ما بعد إلى الحالة الفرنسية، خلال حديثنا عن الحالة البروسية. ولنحتفظ أيضاً بمشكلة التطابق (*adéquation*) بين «الفلسفة الحقيقة بالفعل» و«الفلسفة السليمة». وأؤكد في هذه النقطة فقط ، على تحديد الحقيقة كيدين: فهو يشكل أرضية مشتركة في مظهرها الفلسفى. وقد كان كوزان في حاجة إلى ذلك ، كحججة حاسمة ، لفرض خطابه على أغلبية البرلمانيين ، ضمن المواجهة المتكافئة بين شكلين متناقضين لمصالح القوى المهيمنة آنذاك. ويمكننا من خلال التأكيد على العودة إلى قيمة اليدين ، القيام بعمل منتظم يأخذ بعين الاعتبار ، من أجل اختباره أو إفشاله ، تأويلاً أساسياً «للعمر» الفلسفى كخاصية مرتبطة بالعصر (*époqualité*) (لنقل إن الأمر يتعلق بتأويل هайдغرى ، يموقع الحدث الديكارتى كلحظة لليدين وللتأسيس المطمئن للذاتية التي ستتأسس عليها كل الميتافيزيق ما بعد الديكارتية ، بما فيها ميتافيزيق هيغل). ويمكن لهذا التأويل المرتبط بالعصر بكل آلياته ، أن يرتبط (يفرض الاختيار أو الإفشال) بالتأويل الهيغلى الأنطو - غائي (*l'onto-téléologique*) لعمر الفلسفة كلحظة وشكل ووجه ، ككلية أو جزء من الكلية في تاريخ العقل. وهنا نتساءل عما إذا كان نقاش بهذا الشكل

---

(8) المصدر نفسه ، ص 120.

أو بأشكال تابعة، سيسود وسيثير إشكاليتنا المتعلقة ببنيات التعليم، وعما إذا كان ما نعرفه لأول وهلة من خلال السمات المحلية لما هو نفسي - فيزيولوجي وتقني - سياسي واجتماعي وأيديولوجي ... إلخ بإمكانه أن يفهم انطلاقاً من هذا النقاش، أو على العكس، بإمكانه دفعنا إلى تحويل مقدماته.

سندرج على فرنسا الآن، قبل العودة إلى برلين، وستتبع مساراً عكسيّاً مرة أخرى، فقد استشهد كوزان بدو بروغلي قائلاً: «هكذا تكلم الدوق دو بروغلي، فإذا كانت الفلسفة التي تعلم بالمدارس والجامعات هي تلك التي يتعين تعليمها بالفعل، إذا كانت هذه الفلسفة السليمة والحقيقة، فسيكون كل شيء على ما يرام في نظري، فكيف يمكن لمثل هذه الفلسفة أن تتوافق مع تعليم خطير؟ سيقال لنا إن الفلسفة الديكارتية تنطلق من الشك»<sup>(9)</sup>. هكذا، سيرهن كوزان من دون تحذق ولكن بالدقة المطلوبة، على أن الشك المؤقت يهدف إلى إقرار اليقين بوجود الروح والله. وبمهارة خطابية وبلاغة سياسية واثقتين من ذاتهما - بحيث لن نجد أبداً ما يضاهيهما في البرلمانات - سيجمع كوزان بين ديكارت وفيينيلون (Fénelon) وبوسوبويه (Bossuet). وقد قام بذلك بدقة، لأنه إذا كان هذا الجمع يبدو فقطً بالنسبة إلى مؤرخ الفلسفة، فإن المبالغة في التدقير لدى هذا المؤرخ هي التي تظل فضة، لأنها تحجب عنه طبيعة الميكانيزمات التي يتعين تحليلها هنا. ويمكن للاختلاف بين ديكارت وفيينيلون وبوسوبويه أن يعتبر هاماً، من خلال بعض تأثيراته في مجال التعليم أو غيره. كما تسمح بعض النصوص بالتوفيق بين مواقفهم وتحديداً على مستوى النتائج المتوصل إليها. وبالنسبة إلى أولئك

---

(9) المصدر نفسه.

الذين تهمهم الخطابة الصارمة لكورزان، نقدم العمر المستخلص لديكارت كما يلي :

«كيف يمكن لمثل هذه الفلسفة أن تتوافق مع تعليم خطير؟ سيقال لنا إن الفلسفة الديكارتية تتطرق من الشك، ولكنها تتعلق من الشك المؤقت طبعاً، وتباحث عن أساس اليقين قبل كل شيء، كما أنها تعلن عن التمايز والاستقلالية المتبادلة لكل من الفلسفة والشيوخوجيا. هكذا، سيعمل السيد المقرر، بان هذه المبادئ رائعة. وإذا كانت كذلك، فهذا معناه أنها حقيقة ومفيدة ومن الأفضل تعليمها. وأنتم تلاحظون بأنني لست من استدعى إلى نقاشكم البرلماني، قيمة مبادئ الفلسفة الديكارتية، فالقصد المعلن لديكارت هو هدم النزعة الارتيابية (*scepticisme*) من الجذور، وإقرار وجود الروح والله بشكل ثابت (...)، فمبادئ ديكارت هي مبادئ فينيليون، كما وردت في مؤلفه *Méthode pour la recherche de la vérité dans les sciences* (بحث في وجود الله) (*Traité de l'existence de Dieu*) وبوسويه في مؤلفه بحث في معرفة الله ومعرفة الذات (*Traité de la connaissance de Dieu et de soi-même*). وقد كان هذا العمل الأخير موجهاً إلى مستمع لا يتجاوز عمره الخامسة عشرة، ولم يكن بوسويه يهدف إلى جعله فيلسوفاً، بل إلى جعله رجلاً نافعاً ليصبح ملكاً في ما بعد. لقد درس المنطق لوريث العرش، ونحن نتوفر اليوم على دفاتره المتضمنة لأشياء قد تستفز حياعنا، فهل اكتفى بهذا التعليم؟ كلا. لقد أراد تعليم تلميذه الصغير أو المبجل، تلك الميتافيزيقي

السامية والقوية، المرتكزة على العقل والروح من أجل السمو نحو الإله، وليس تعليمه تلك البسيكولوجيا الأولية التي يريد البعض إقناعنا بها. ولكن سيقال لنا إن عمر المستمعين للميتافيزيق لا يتجاوز الخامسة عشرة أو السادسة عشرة»<sup>(10)</sup>.

وكان بإمكان كوزان، باعتماده على منطق اليقين المضمون من طرف أسس طبيعية وفطرية تم اكتشافها داخل لغة وتاريخ فلسفة وطنية، طبيعية بما فيه الكفاية لكي تكون كونية، أن ينزل إلى أقل من ست عشرة سنة، فلماذا لم يقم بذلك؟ لكي نبرز هذا «التناقض» ونierz «منطقه» أيضاً، يتعين إثارة مشكلة الأيديولوجيا والأيديولوجيين وعلاقة الأيديولوجيا «بالمعطيات الثابتة التي يجب الانطلاق منها»، والمقصود بذلك «وجود صنفين من الرجال داخل كل مجتمع متحضر» (دستوت دو ترايسى Destutt de Tracy)، ملاحظات حول النظام الحالى للتعليم العمومي<sup>(11)</sup>. إن الأمر يتعلق بموضع الرابطة بين إشكالية سن تعليم الفلسفة، كحالة للنمو الطبيعي المزعوم للروح وللجسد من جهة، وبين إشكالية تعليم الفلسفة في السن المحددة من طرف الدولة، في اللحظة التي تسعى فيها قوى اجتماعية جديدة إلى نزع هيمنة الكنيسة على التعليم ووضعها بيد الدولة المستعقلة، من جهة أخرى. ذلك أن مفهوم الجامعة الأنطو - موسوعية لا ينفصل عن مفهوم الدولة. وسيعمل كوزان، خلال صراعه من أجل سيادة التعليم العمومي، على تذكيرنا دوماً بما يأتي: «إذا لم تكن الجامعة هي الدولة، فسيكون الخصم على حق (...)، وإذا لم أكن مخطئاً، فقد

---

(10) المصدر نفسه، ص 120-123.

Destutt de Tracy, *Observations sur le système actuel d'instruction publique* (Paris: Panckoucke, [s. d.]), an xi, pp. 2-3.

تمت البرهنة على أن الجامعة هي الدولة، أي القوة العمومية مطبقة على تعليم الشباب» (احتجاجات العديد من النواب وتصريح فيكونت ديبوشاج (Vicomte Dubouchage) الذي جاء فيه: «ذلك ما نعرض عليه»<sup>(12)</sup>.

لقد شرع كوزان وبشكل منطقي جداً، في تذكيرنا بأن التعليم مؤسسة «وليس حقاً طبيعياً» وسيضيف بأن الدولة ليس لها فقط الحق في مراقبة المعلمين، بل لها أيضاً الحق في منحهم سلطة التدريس، على اعتبار أن التعليم العمومي برمته هو سلطة اجتماعية شاسعة، ومن حق وواجب الدولة ليس فقط مراقبتها ولكن تسخيرها من فرق وبقدر محدد كذلك، «فالحق في التعليم ليس حقاً طبيعياً للفرد ولا صناعة خاصة، بل هو سلطة عمومية»<sup>(13)</sup>، وفي أحد تقاريره حول التبريز والذي ستعمل مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى على جمعه في متن «جزئي» وتحليله، سيدركنا كوزان سنة 1850 بما يلي: «إن أستاذ الفلسفة هو موظف النظام الأخلاقي المعين من طرف الدولة، لتشريف العقول والتفوس بواسطة الأجزاء الأكثر يقينية (وأنا أشدد على هذه الكلمة الأخيرة - جاك دريدا -) ضمن العلم الفلسفى».

هناك إذن تطابق بين هيغل وكوزان، فما بين سنتي 1822 و1844 ظهرت الفلسفة في زمن الوظيفة العمومية الأوروبية. وسيهيمن الخطاب الهيغلي حول الدولة، على هذا الميلاد وذلك بالقدر الذي يكون فيه الخطاب مهيمناً، فخطاب هيغل حول الدولة، هو أيضاً وبشكل لا يقبل الانقسام، نظام أنطرو - موسوعي للجامعة، ولستنا في

---

Cousin, *Défense de l'université: Et de la philosophie*, p. 136.

(12)

(13) المصدر نفسه، ص 6.

حاجة إلى البرهنة على قوة هذه الآلة الاستدلالية وعلى القوى التي تستخدمها. وما زالت كل الضربات الموجهة إليها - من طرف ماركس ونيتشه وهайдغر وكل من يتحرك وراء هذه الأسماء الثلاثة - قائمة. هذه الضربات العنيفة والمتنافرة في ما بينها والمتعارضة مع البرنامج الهيغلي، تردد معه وتحاور معه وتفاوض داخل فضائه وتتحمل رموزه من خلال التبادلات المفروضة من طرفه. وهو ما قد يؤدي إلى المجازفة بإعادة إنتاجه على صيغة اعتدال ليبرالي ملاحظ لدى هيغل أو كوزان، أو من دون هذه الصيغة.

### ميراث هيغل ومستقبل مؤسسته

هل أقرأ كل هذا من خلال صورة هيغل الطفل داخل الصورة السلبية (cliché) للإسرار، وهي : «إذا ما سمح لي بالحديث عن تجربتي الخاصة (... ) منذ سن الحادية عشرة»، هل نرى المشهد؟ كلا. لأن الوقت لم يحن بعد. لقد عرض هيغل إلى حد ما الصورة التي بالغنا في التلهف عليها واحتفظ بها لنفسه. لذلك، فإن التلاعب الهيغلي بعملية التمثيل، سيتم دوماً داخل كيس مليء بالصور السلبية (négatifs)، يخفي أكثر من حيلة.

ومع ذلك، فيا له من مشهد معروض! لأن هيغل لم يمتنع عن الثقة من خلال السيرة الذاتية. وقد يحصل له في أعماله الفلسفية الكبرى أن يروي حكايات عن نفسه وأن يسر بأشياء خاصة في أذن القارئ (لكن، أين سننمقع الرسالة؟ وكيف نصنفها ضمن تراتبية كتبه؟ وهل علينا القبول بمبدأ هذه التراتبية؟) إننا نستحضر على سبيل المثال، حديثه عن أنتيغون (Antigone) وشعور الارتياح الذي سببته له المجازرة الرهيبة، فهذه الإسرارات تكون دوماً مدعوة أو مدفوعة من طرف الضرورة الفلسفية للبرهنة هنا أيضاً، بكل تأكيد. لكن

المتكلم هنا هو غيورغ فريدریش هیغل الطفل ما بين إحدى عشرة وثلاث عشرة سنة.

في سترايسبورغ على ما ذكر، رأيت منذ بضع سنوات صورة لمارتن بسروال قصير. نعم لمارتن هایدغر!

فهل يتعين علينا التوجس خيفة من الفكر أو من الفلسفة؟ وهل سيمتّع هؤلاء الأساتذة أو الرهبان بتخويفنا، أو يجعلنا نستمتع بخوفنا، حتى ينchez ضحكتنا أمام السروال القصير لشخص تخلى عن ثوب الرهبانية (*défroqué*) (شخص خرج هو أيضاً، مثل هیغل، من مؤسسة ثيولوجية يصعب نسيانها).

لكن، لم يكن مارتن هو من عرض علينا الصورة بنفسه، بل إن أخيه هو من قام بذلك، هذا « الأخ الوحيد» كما يشهد على ذلك إهداء لمارتن هایدغر، فقد مكرر به أخيه بتلك الطريقة الساذجة والحنونة جداً، فضلاً عن أنه فخور بكتابه مؤلف صغير حول ذكريات عائلة هایدغر، لكنه يغار من مارتن بشكل كبير ربما، مارتن صاحب السروال القصير. وعندما يكون المرء بسروال كهذا في سن لم يتعلم فيها الفلسفة ولا الفكر، فلن يكون هناك اختلاف بينه وبين أخيه الوحيد.

أما في الحالة الأخرى، فإن هیغل هو الذي سيمد الصورة السلبية إلى الوزير واضعاً يديه على ثوب سرواله: هذا هو أنا، ما بين العاشرة عشرة والثالثة عشرة. وقد قام بذلك وهو في سن النضج، حيث بدأ الفيلسوف البالغ اثنين وخمسين سنة هو وفلسفته بالحديث عن موتهما عند حلول الظلام. وفي الشهر الموالي (حزيران/ يونيو 1822) سيتحدث هیغل إلى الوزير نفسه الذي يحميه، عن موته المحتمل وعن « مداخل إضافية» لأبنائه ولأرمليته وعن تأمّلات

المستقبل كمقابل لخدماته التي لم يتنازل فيها عن مقتضيات الصرامة الفلسفية للنسق، فقد كتب إلى الوزير ألتشتاين (Altenstein) قائلاً:

«لقد تفضلتم يا معالي الوزير، بتعييني بجامعة هذه المدينة ومنحوني الأمل في أن يساهم تطور مشاريع معاليكم بخصوص المؤسسات العلمية، في فتح مجالات جديدة لنشاطي، مما سيزيد في مداخيلي مستقبلاً. ولا يمكنني تصور إنجاز هذه الوعود الطيبة إلا في ارتباطها بالمقاصد السامية لمعاليكم والرامية إلى تطوير العلم وتكوين الشباب. لذلك، فإنني أعتبر تحسين وضعية الاقتصادية كعنصر تابع داخل هذا الكل. وبما أنه قد مرت أربع سنوات ونصف على تعييني ببرلين، وبما أن مشاكل عائلية كثيرة صعبت من وضعية، فإنني استحضرت التصريحات السابقة لمعاليكم لفائدة وشعوركم الطيب تجاهي، وهو ما يسمح لي بالتعبير لكم عن الآمال المتولدة لدى نتيجة هذه الظروف. وسبق لي أن عبرت لكم عن امتناني، عندما حصلت على موارد إضافية بعد تكليفني بمهمة ضمن اللجنة الملكية لامتحانات (وهي اللجنة التي أشارت إليها رسالتنا المؤرخة في 22 نيسان / أبريل، كتجربة مانحة للشرعية). غير أن هذه الموارد الإضافية استنفدت تقريراً، لأنه مع اقترابي من سن الشيشوخة، أصبحت ملزماً بالتفكير في مستقبل زوجتي وأبنائي، إضافة إلى كوني خصصت مداخيلني الخاصة كلية لتكويني الثقافي الذي أضعه الآن رهن إشارة الحكومة الملكية. من جهة أخرى، فإن تعويض التأمين

بالصندوق العام للأرامل، يتطلب مني بالإضافة إلى ما أدفع إلى صندوق الأرامل بالجامعة، مصاريف سنوية تقدر بمئة وسبعين تالر (Thalers)، حتى يتمكن ورثي من تقاضي ثلاثة وثلاثين تالر سنويًا. وهناك أمران أستحضرهما من جراء هذه التضحية العظيمة التي أقوم بها كل سنة: الأمر الأول، هو أن كل ما دفعته سيُضيع إذا لم توافقني المنية وأنا أستاذ بالجامعة الملكية. الثاني هو أن أرمليتي وأبنائي لن يتمتعوا في المستقبل، بالمساعدة الكريمة لجلالة الملك، بسبب التأمين الذي تعاقدت بشأنه مع الصندوق العام للأرامل»<sup>(14)</sup>.

سنقرأ بقية الرسالة لأنها تستحق ذلك، مثل أي مراسلة. لكن، لاحظوا معى التناقض الذى قلق هيجل بشأنه والذى طلب من الوزير أن يحله معه، فصندوق تأمين أرامل الجامعة (ولا يمكن أن نجد طبعاً سوى أرامل داخل جامعة مخصصة للرجال المتزوجين)، يمثل رعاية اجتماعية تمنح الأمان الضروري لأسر الموظفين. وبما أن مصير الأساتذة مرهون بالسلطة الملكية (وقد تخوف هيجل من إمكانية ألا يموت وهو «أستاذ بالجامعة الملكية»، لذلك سيعمل كل ما في وسعه للموت بهذه الجامعة)، فإنه سيكون في حالة ما إذا فقد منصبه قبل موته قد تعاقد من أجل لاشيء، فصندوق أرامل الجامعة لن يدفع شيئاً (مادام هيجل لم يعد متديناً للجامعة) وكذلك الملك (مادام هيجل قد وقع عقد تأمين مع الصندوق العام للأرامل).

---

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Correspondance*, traduit de l'allemand (14)

par Jean Carrère, texte établi par Johannes Hoffmeister (Paris: Gallimard, 1962-1967), pp. 270-271.

ويجب بذل كل الجهد لحل هذا التناقض القائم بين عقلانية المجتمع المدني التي لم تتطور بعد والدولة الغارقة في خصوصيتها. وكالعادة، فإن هيغل سيثير هذا التناقض بشكل كارثي، طمعاً في حل أفضل يقلب الوضعية ويعيرها، فكيف يمكن الاستفادة من التعاقد مع صناديق التأمين بالجامعة؟ ألمكي لا يبقى في آخر المطاف أطفال وأرملة محتاجون بعد موت الفيلسوف أي لا يبقى هناك أطفال ولا أرملة بالجامعة؟

وهل الأرملة التي تعتمد على مداخيل زوجها هي فعلاً أرملة؟ ألم تكن بهذا المقتضى دوماً أرملة؟ وهل سيظل الأبناء الذين سجلوا في تأمين الأب الميت (كرأسمال أو كمدخل) أبناء فعلاً؟ ألم يكونوا بهذا المقتضى أبناء؟

لقد قام الوزير ألتنشتاين، أي الدولة، في الشهر الموالي بطمأنة هيغل. وسيقال إن الدولة تحركت بدافع رعاية خاصة، وأصدرت مرسوماً بهذا الشأن، لكن هذه الدولة ساعدت فيلسوفها الذي منح الشرعية لعقلانيتها، فهو الذي قدم للقوى الخاصة ولأطرافها التي تمثلها هذه الدولة مبررات كونية. وهل كان بوسعه أن يفعل غير ذلك؟ وبال مقابل، هل كان بإمكانه قول أي شيء والتخلص عن المقتضيات «الداخلية» للنسق (الموسوعة، المنطق وفلسفة الحق la philosophie du droit) اكتمل نضجه، فقط لأنه يحب ماري وكارل أو إمانويل هيغل؟ فضلاً عن أن الأمر يتعلق بأرملة وبأبناء فكر في وضعيتهم بعد موته، أي من خلال اللامبالاة المفارقة للميت، فكيف تمكنت هذه المصالح الخاصة (عائلة، مجتمع مدني) أن تتوافق دون إخراج مع نسق مصالح العقل ومع تاريخ النسق ونسق التاريخ؟ تلك هي المسألة، فمن الصعب التفكير في هذه الوحدة، ولكننا لا نستطيع أن نحذف منها أي حد ولا أي قوة ولا أي رغبة ولا أي مصلحة، كما لا

نستطيع أن نجعلها ثانوية. وسنعود إلى هذه النقطة لاحقاً. وفي رسالة حول الثانويات، لبى أللنشتاين طلب هيغل، نظراً إلى أهمية الرجل بالنسبة إليه، فقد أخبره في تاريخ 25 حزيران / يونيو، بأنه حصل له على تعويضات عن السفر قدرها ثلاثة تالر بالنسبة إلى السنة الجارية. وللحصول على هذه الإكراميات كان من اللازم عليه الثناء على العمل الفلسفى والسياسى لهيغل، أمام المستشار هاردنبرغ (Hardenberg) والتأكيد على تأثيره السياسي وليس فقط على تأثير فلسفته السياسية، فقد كان له بالفعل تأثير سياسى كبير في هذه الأوضاع الصعبة، على الطلبة الهائجين بالجامعة.

وكان أللنشتاين يعلم ما يجب قوله وإن كان ما يفكر فيه أعقد

بكثير:

«بالنسبة إلى القيمة الهائلة لهيغل، كإنسان وكأستاذ جامعي وكمال، لا يمكنني أن أضيف شيئاً، فقيمه كعالم معروفة لدى الجميع. وهو من دون شك أعمق وأ更深 فيلسوف عرفته ألمانيا. لكن قيمته كإنسان وأستاذ جامعي هي «الأكثر حسماً» (أركز على هذا. ج. دريدا)، فقد مارس على الشباب تأثيراً طيباً لا يُحد. وواجه بجرأة وبصرامة وكفاءة التسرب الهدام لفلسفة سطحية، محطمًا بذلك ادعاءات بعض الشباب. وهو محترم بشكل كبير، بسبب آرائه وأعماله الطيبة، وهذا أمر يعترف له به الجميع، بما فيهم الأشخاص المرتابون من كل فلسفة» (6 حزيران / يونيو 1822)<sup>(15)</sup>.

---

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Briefe II*, éd. J. Hoffmeister (15) (Hamburg: Meiner, 1953), annexes, p. 495.

وقد كان هيغل على علم بكل ذلك، كان على علم تقريرياً بتلك الشبكة التي تتدخل فيها بشكل فعال، المصالح الخصوصية (*privés*) مع مصالح العقل التاريخي، والمصالح الخاصة (*particuliers*) مع مصالح الدولة. ومصالح دولة خاصة مع العقلانية التاريخية الكونية للدولة. وهو ما وضحته في مؤلفه *فلسفة الحق* (*La Philosophie du droit*)، قبل ذلك بقليل. وكان على علم بأن هذا المؤلف قد «صدم الديماغوجيين بقوّة». (رسالة إلى دوبوك (*Duboc*) بتاريخ 30 تموز / يوليو 1822)<sup>(16)</sup>.

وفي رسالة الشكر الموجهة إلى أللتنشتاين، كانت عبارات الاعتراف بالجميل تحدد مكان التبادل والتعاقد والثقة المتبادلة بين الطرفين :

«بخصوص تطور وضعتي مستقبلاً، فإنني أجا  
بااحترام شديد، إلى التقدير الحكيم لمعاليكم، بنفس  
الثقة المطلقة التي استجابت فيها للنداء الذي وجهه  
معاليكم إلي، من أجل الانخراط في خدمة الدولة  
المملκية (...). ففي هذا العمل الذي يستوجب حرية  
وصرامة الفكر، لن أخشي من الآن فصاعداً، التأثير  
السلبي للمشاكل الخارجية (المادية) على مستقبلي، بعد  
أن طمأنني معاليكم بوعوده الطيبة وبعد أن افتعلت من  
خلال براهين عديدة وقاطعة، بأن القلق المحتمل  
للسلطات العليا للدولة تجاه الفلسفة - وهو قلق ناتج  
عن وجود بعض الميولات الفاسدة - لا يتعلّق فقط  
بنشاطي العمومي كأستاذ، بل إنني من جهتي، عملت

Hegel, Ibid., p. 285.

(16)

باستحسان ونجاح على مساعدة الشباب الذين يدرسون هنا، في تلقي أفكار قوية، وهدفي من كل ذلك، هو أن أحظى بشقة معاليكم وبثقة الحكومة الملكية» (برلين، 3 تموز/ يوليو 1822)<sup>(17)</sup>.

بعد هذه الفضائح المعلن عنها بخصوص الورثة (ورثة هيغل) والدولة (دولة بروسيا)، والجامعة (جامعة برلين)، فإن هيغل لن ينسى بavaria (Bavaria)، حيث سيجرب حظه فيها، ففي شهر تموز/ يوليو وبعد أن هنأ نيتهامر (Niethammer) على الميزانية المخصصة للتعليم العمومي في مقاطعة بافاريا «لأن المجالات الأخرى لا تهمني»، وبعد أن قدم له معطيات عن الإجراءات العقابية الجديدة التي يمكن أن تتخذ ببرلين ضد المدرسين «الديماغوجين» (وقد تم ذلك أسبوعاً قبل أن يبعث رسالته حول الثانويات)، تابع هيغل قائلاً: «إن الحالة المتأنفة للمالية البافارية، ذكرتني بتوفري على أوراق يانصيب مفترضة من مالية بافاريا، وأنا لا أعرف مصيرها إلى حد الآن (...). وأستسمحكم في تسجيل أرقامها على ورقة مرفوقة بالرسالة، وأطلب من ابنكم - الذي يستغل بإدارة المالية - بأن يمدني بأخبار عنها». بعد ذلك، سيتحدث عن صعوبة فرض آرائه في مجال الفلسفة والشيلوجيا والمسيحية قائلاً: «إننا نجد صعوبة في الحصول على الموافقة، خلال تطبيقنا للمفاهيم (concepts) وللعقل (raison)، على المجالات المتعلقة بالدولة. وقد أكدت بنفسي، وبصريح العبارة، على أننا لا ننوي إقناع جماعة دعاة الحرية إياها، وعلينا ألا نهتم أكثر بأولئك المتواجدين على الضفة الأخرى»<sup>(18)</sup>.

---

(17) المصدر نفسه، ص 276.

(18) المصدر نفسه، ص 282.

وبالفعل، إذا كان هيغل يساند الدولة ضد «جماعة الديماغوجين»، من خلال سلوكه السامي وفلسفته السياسية، فإن هذا الدعم يظل مشروطاً ومعقداً، لأن التحفظ الاستراتيجي لديه يمكن أن يجعل منه عدواً في أعين «أولئك المتواجهين على الصفة الأخرى».

ولدينا إشارات عديدة عن هذا التحفظ الاستراتيجي وهذا اللجوء إلى نسق فلسفة الحق وتأثيراته الملmosة على الحقل السياسي آنذاك. وستقتصر بعد قليل، وأسباب بدئية، على الإشارات البينة في رسالته حول الثانويات<sup>(19)</sup>.

هذا الإنسان (*Ecce homo*) هو أنا، ما بين سن الحادية عشرة والثالثة عشرة، فمن يتكلم ليس هو فقط ذلك الإنسان الناضج الذي يفكر في الموت وفي صندوق الأرامل بالجامعة وفي ما بعد هيغل (وهل كان بإمكانه التفكير في شيء آخر؟). إنه هيغل الذي لا يشبه الراشدين والناضجين الآخرين، فهو يعتبر نفسه أول فيلسوف راشد وأول من فكر في بداية ونهاية الفلسفة، أي أول من فكر فيما داخل مفهومهما. إنه فيلسوف فلسفة تعتبر نفسها متتجاوزة لطفولتها وتدعى التفكير في تاريخها برمتها وفي كل عصور الفلسفة وكل أزمنتها وكل الغائية (*téléologie*) الثاوية وراء نضجها. ولذلك، فهو لا يحمل في ماضيه سوى طفولته التي يعرضها، هذا إذا ما اعتربنا أن العرض يهم الفكر المدرك «في ذلك العين الذي لم يصبح بعد»، فهيغل الطفل، يبدو أخطر وأكثر تسلية وأكثر تفرداً، بل إنه التفرد عينه الذي ليس مستحيلاً، لكن لا يمكن إدراكه ولا تخيله تقريباً. وقد عمل هيغل

---

(19) لقياس كل تعقد هذه الاستراتيجية وكل الإكراهات التي أخذها سلوكه الماكر (Ruse) بالحسبان، أحيل مرة أخرى على مؤلف جاك دوند هيغل وزمنه (*Hegel et son temps*)، وبالخصوص على الجزء المتعلق بالديماغوجية وعلى الفصل الخاص بـ هيغل السري.

على جعل هذا الوضع غير متخيل، حتى اللحظة التي شعر فيها عند حلول المساء بالقلق إزاء مستقبل التعليم الفلسفى داخل الدولة ومستقبل أرملته وأبنائه، عندئذ استخدم حجة طفولته، وتذكر كما قال، ما تحمله ذكرياته في ذلك الحين، أي ما بين سن العادية عشرة والثالثة عشرة. لأن صيغة «في ذلك الحين» لم تكن سوى مسألة ذاكرة أو فهم أو أنها لم تكن تفكيراً تأملياً.

وما يضفي على المشهد طابعاً كوميدياً، هو أنه لم يكن يوحى بأي تبجح (*vantardise*). وإذا ما كان هناك شك بهذا الخصوص، فيجب الرجوع إلى الحجج المتينة التي تبطله أو تمنحه المشروعية وبالتالي تمحيه. ومن هنا ينبثق الطابع الكوميدي، بحيث أن هيغل سيسمح لنفسه بقول ذلك بكل تواضع، اعتماداً على حجج متينة.

أولاً، كان الرجل موهوباً جداً، وهذا صحيح. وتكفي قراءة مؤلفاته المعروفة والعميقة، كما يذكر ألتنشتاين بذلك في حديثه مع المستشار. ثم هناك شهادات أخرى حول التلميذ المتميز الذي كان يقرأ كثيراً وينسخ مقتطفات طويلة من الكتب التي يقرأها. وفضلاً عن ذلك، إذا كان يعتبر نموذجياً وليس كنموذج متبع، وإذا كان يتلاعب بالنماذج مثلما يدرس لعبة القدوة (*Beispiel*)، فلأنه كان يروم إبراز ماهية الإمكانية التالية: وهي أن كل طفل عادي التكوين، يمكنه أن يكون هيغل، فالطفل هيغل، كما يتذكره هيغل الكهل ويفكر فيه ويتصوره في حقيقته يلعب مثل كل الأطفال، لكنه يلعب هنا دور هيئة أو لحظة ضمن بيداغوجيا الروح. وتأتي الحكاية لخدمة أطروحة ولتحمل قناعة وقرارات سياسية، فهي تبرز ذاتها وتمحي تفردها كحكاية، لتصبح تجربة مشتركة قديمة (*die allgemeine ältere Erfahrung*) إنها التجربة المشتركة التي تشهد على أن هذا التعليم لا يتجاوز القوة الذهنية (*Fassungskraft*) لطلابي الثانوي. وأخيراً،

فإن هذه القدرة المميزة للطفل هيغلى في بين العاديه عشرة ليست بعد هي القدرة الفلسفية بحصر المعنى، ولا القدرة التأملية، إنها الذاكرة وتذكر بعض المضامين التي لا حياة فيها، مضامين الفهم أو مضامين هي بمثابة أشكال (تعريفات، قواعد وأوجه قياسية). وسيكون لصيغة «ليس بعد» تأثيرها على الرسالة برمتها وعلى الآلية البيداغوجية التي سيقتربها هيغلى على الوزير. وكما سترى، فإن «ليس بعد» المقتربة بـ«ذلك الحين»، تمنع ما يبدو أنها تفضله، ونقصد بذلك، تعليم الفلسفة بالثانوي.

وعندما يقول هيغلى إنه مازال يتذكرة مؤلف (*l'idea clara*) والأقىسة المنطقية، فإننا نستشعر مزاجاً من التدلل (*coquetterie*) الشبيه بتأنق وثرثرة وصبيانية (*puérilité*) العالم الرياضي الكبير الذي ييدي اندهاشه بمعرفة لواحة الضرب)، ومن الحنين تجاه ما تبقى لديه من طفولة ومن سخرية وتحدى للحداثة البيداغوجية «وهو تحدى موجه ضد الأحكام المسبقة الحالية حول التفكير الذاتي وحول النشاط المتنبج»<sup>(20)</sup>.

أولاً تتجلى هنا راهنية هذه الحداثة البيداغوجية الرتبية التي تعارض الذاكرة الآلية أو تداعيات الذاكرة (*la mnémotechnique*) باسم التلقائية المتتجة والمبادرة وما نكتشفه ذاتياً وبشكل حي (وهي راهنية مقتربة بعصر هيغلى وبديمونته؟ لكن سخرية هيغلى مزدوجة، فهو يعلم بأنه انتقد في موضع آخر، صورية تداعيات الذاكرة (*formalisme mnémotechnique*) والحفظ عن «ظهر قلب» *par cœur*). ولهذا السبب، لا يمكننا عموماً اتهامه بالتحيز لهذه

---

Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, p. 69.

العمليات، فالمسألة تتعلق بالسن وبنظام وغائية الاكتساب وبالتقدم. ولا يقتصر هذا التقدم في السن على تلاميذ الثانويات البروسية، فنحن نجد مراحله وسلسلته ضمن تاريخ الفلسفة برمتها، فسن النزعة الصورية والتقنية الحسابية (سن لايبنتز (Leibniz) مثلاً)، هي سن «الطفولة العاجزة» (unvermögenden Kindheit) المسمّاة بالمنطق الكبير. وعلى العكس من ذلك، فإن التيمة الحداثية حول التلقائية المنتجة تظل أيضاً مجردة وبالتالي طفولية (لأن الطفل هو أكثر تجرداً من الراشد، كمفهوم غير محدد) وفارغة أو عاجزة، مثل النزعة الصورية أو الذاكرة الآلية، ما لم تتجاوزها وتنخلع عنها. وينظم «نسق» الديالكتيك التأملي، ذاكرة الطفولة هذه كمشروع وزاري، كما ينظم احترامها للأوضاع وسداجتها وسخريتها وتدللها وتطبيقاتها الراسخ.

لقد اقتطعت باستعجال هذا «المشهد» من تقرير يؤطره ويتجاوزه. لماذا؟ لكي أسبق القراء المستعجلين ولتنبيه خصوص مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي الذي يعتبرونه تجمعاً للشـواد (أي نـعـم!) الراغـبـين في تعـلـيمـ الفلـسـفـةـ للـرـضـعـ! وـهـذـهـ، كـمـاـ يـقـولـ البعضـ، عمـلـيـةـ هـدـاماـ وـغـيرـ فـلـسـفـيـ وـتـعـبـرـ عنـ حـمـاسـ مـفـرـطـ وـعـنـ نـزـعـةـ فـلـسـفـيـ شـمـولـيـةـ (panphilosophisme)، كـمـاـ يـقـولـ البعضـ الآخرـ، عـلـمـاـ بـأـنـ الفلـسـفـةـ قـدـ اـنـتـهـتـ مـنـذـ هـيـغـلـ. هـنـاكـ إـذـنـ تحـالـفـ بـيـنـ الطـرـفـيـنـ، فـهـمـاـ مـعـاـ يـسـتـعـجـلـانـ الـحـكـمـ وـيـعـتـرـانـ بـأـنـ مـجـمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ المـذـكـورـةـ تـسـتـمـدـ حـجـتـهـاـ مـنـ كـوـنـ هـيـغـلـ الـعـظـيمـ، كـانـ فـيـ سـنـ الـحـادـيـةـ عـشـرـةـ أـوـ ثـالـثـةـ عـشـرـةـ... إـلـخـ وـسـيـضـيـفـ الـطـرـفـانـ بـأـنـ مـجـمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ تـكـتـفـ باـسـتـحـضـارـ مـثـالـ هـيـغـلـ، بلـ سـعـتـ إـلـىـ إـخـضـاعـ الـأـطـفـالـ لـلـهـيـغـلـيـةـ وـالـدـفـعـ بـهـمـ إـلـىـ قـرـاءـةـ الـمـنـطـقـ أـوـ فـلـسـفـةـ الـحـقـ (La philosophie du droit) فيـ السـنـةـ الـأـوـلـىـ إـعـدـادـيـ... إـلـخـ. وـنـحـنـ نـعـرـفـ الـآنـ نـمـطـيـةـ

هذه الاعتراضات وستن رد الفعل هذا الذي يبدأ دوماً بالخوف من الفهم، فهناك تمثُّل من فهم الحقيقة الآتية، وهي أن الأمر يتعلق بشيء آخر وأنه يتعمّن معالجته بطريقة أفضل، مثلاً من خلال قراءة رسالة هيغل سوياً.

ولا أريد هنا وصف كيف يجب أن نقرأ هذا المكتوب (*écrit*) «الصغير» لهيغل، كيف نقرأ «الذاته» وفي سياقه الخاص، وأيضاً من خلال المشهد الذي اعتمدته مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى، لترجمته وإعادة إنتاجه. لا أريد وصف الكيفية الواجب اتخاذها للتعامل مع هذا المكتوب (وهذا توضيح موجه لأولئك الذين يعتقدون بأن القراءة هي الفعل الفورى، أو لأولئك الواثقين من أنفسهم في الجهة الأخرى، والذين يعتقدون بأن القراءة ليست هي الفعل، بما في ذلك فعل الكتابة، فكلا الطرفين متسببان باعتراضات على شكل حواجز مفهومية (*garde - fous conceptuels*)، نعرف الآن استعمالاتها وغاياتها ونمط اشتغالها). لا أريد وصف ما يجب فعله عموماً وما لا يجب فعله، حسب مجموعة الأبحاث المذكورة، لأن ما أكتب هنا موجّه، بلا ريب، إلى المجموعة أيضاً، فمنذ المنطلق، تم تعريف هذه الأخيرة كمكان للاشتغال وللنقاش وليس كمركز لبث الشعارات أو المضامين المذهبية. طبعاً، عندما يحصل الاتفاق بشأن اتخاذ القرارات أو القيام بمبادرات أو أنشطة، فإن المجموعة لا تتوانى عن «الشعار» الذي لا يتعارض مع المفهوم، لأنّه وراء كل مفهوم شعار والعكس أيضاً. ومما لا شك فيه، أن الاتفاق والإجماع كانوا قائمين حول شروط مثل هذا النقاش وحول الموضوعات الجديدة (التي كانت مقصية والتي يتعمّن إبرازها) وحول الموضوعات القديمة التي يجب تحويلها وحول عدد من القوى التي تستدعي المواجهة. لكن هناك دعوة لفتح النقاش. ولكي أساهم فيه، أريد

الذكرى بعض المقدمات المشتركة وصيانة بعض الفرضيات وتقديم بعض المقترنات، انطلاقاً من قراءة عملية، يمكن أن تهمني وحدي في الفترة الحالية، فما الذي يجب فعله برسالة هيغل هذه؟ وأين نموذجها؟ وأين كتبت؟ وهل هناك ضرورة لتقديرها، وهل يتعلق الأمر بنص «كبير» أم «صغرى»؟ هل هو نص «فلسفى»؟ وما هو وضعه، كما يقال؟ وما هو عنوانه؟

طبعاً، فإن إحدى مهام مجموعة الأبحاث المذكورة يمكن أن تمثل في نقد (فعلي وملموس وليس شكلياً فحسب) لكل التراتبات القائمة ولكل المعايير الضمنية أو الصريحة، التي تضمن التقييمات والتصنيفات (نصوص «كبيرة» وأخرى «صغرى»). أكثر من ذلك، يجب أن نعمل على بلورة عامة وجديدة لإشكالية التراتبات برمتها، فمن دون هذه البلورة الجديدة، لن يكون هناك أي تحول عميق. لأن القوة المهيمنة على عملية التصنيف والترتيب، تقدم ما ترغب في أن يقرأ (وهو ما تدعوه بالنص الكبير أو النص الكامل صاحب «المرامي العظيمة»)، وهي تستثنى وتقصى ما تريد تخيسه وما لا تزيد قراءته عموماً (وهو ما تدعوه بالنص الصغير أو الهامشي *(marginal)*). ويمتد ذلك إلى تقييم خطاب المدرس وكل ترتيباته التمييزية (تنقيط، لجان الامتحانات والمباريات والأطروحات، لجان استشارية... إلخ) وإلى خطاب الناقد وحارس التقليد وحتى إلى عملية النشر والترويج التجاري للنصوص. ومرة أخرى، فإن الأمر لا يتعلق فقط بالنصوص المكتوبة على أوراق أو على سبورة سوداء، بل بنصية (*textualité*) عامة، لا يمكن من دونها أن نفهم ولا أن نفعل شيئاً. علينا إعادة قراءة مشروع مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى، ففي كل سطر، هناك دعوة إلى إبراز ما هو مراقب وعديم القيمة، وإخراج الأرشيف الضخم لمكتبة ممنوعة تقريباً، من الأقبية، وعدم احترام

التقييم السائد، ليس فقط من أجل متعة عشق منحرف للمكتبات (ولم لا؟)، وليس فقط من أجل فهم ما يربط الفلسفة بمؤسساتها و«بداخلها» أو «بظاهرها» المؤسساتي، ولكن أيضاً من أجل تحويل شروط تدخلنا الفعلي. وقد استعملنا لفظي «داخل» و«ظاهر»، لأن الأمر لا يتعلق باكتشاف المؤسسة، فقد فات أوان ذلك، وهذا أمر معروف، فقد توفرت الفلسفة دوماً على مفهوم مهيم (وتعتبر المؤسسة في العمق هي الاسم المحتفظ به لذلك المفهوم) ولأننا لا نكتفي بما تظهره المؤسسة ولا بما يمكن أن ندركه إمبريقياً من خلالها، ولا بما يمكن أن نتصوره عبر قانون المفهوم الفلسفي، فـ«الداخل» و«الظاهر» لم يعودا يعنيان بالنسبة إلى التعارض الفلسفـي المنظم للخطاب، جوهراً أو ماهية خفية للمؤسسة، مخفية تحت أعراضها أو ظروفها أو ظواهرها أو بنياتها الفوقية. إنهم يعيـنان بالأحرى، ضمن هذا المعنى المشترك القديم (المفهومي والإستعاري)، ما يمكن أن ينفلـت من التعارض وما يمكن أن يشكلـه كوع لنـمط جـديد.

ولا يمكن للبلورة النقدية الجيدة لهذا التراتب والإشكالية التراتب هذه، أن تنحصر داخل «مبرهنات» (théorèmes) جديدة، بنفس اللغة، فهي تستدعي كتابتها بلغة معينة وإجرائها (عملياً) وفق صيغ صورية غير مراقبة من طرف التقييمات القديمة. لذلك، لم يعد قلب التراتبية المسموح بها كافياً، ولم يعد إدراج نصوص « صغيرة» أو إقصاء وتبخيس قيمة نصوص «كبيرة» كافياً أيضاً، فبإمكان نفس البرنامج الفلسفـي أن يدرج قرارات تقييمية أو تصنيفية متناقضـة ظاهرياً. هكذا، يمكن اعتبار نص ما «صغيراً» (كنص ظرفي، صحافي، إمبريقي، سردي، ضعيف فلسفـياً) واعتباره أيضاً كنص «كبير» (يعالج تيمة فلسفـية «كبيرة» ويتحاور مع التقليد الإشكالي

الكبير ويقدم كل علامات المسؤولية النظرية العميقـة)، فهل نعتبر هذه القرارات متناقضة؟ وإذا ما كانت المقدمات نفسها تؤدي إلى تقييمات متناقضة ظاهرياً، فماذا سنقول عن نسق القراءة والتراطبية القائم؟ فإذا كان نسق القراءة هذا، على علاقة أساسية بـ«الفلسفة الهيغيلية» وبكل ما يبدو أنها تجمعه وتنهيـه وتشكلـه في «عصرها»، فإن الرسالة التي تهمـنا هنا، لا يمكنـها أن تكون مجرد مثال أو حالة توضح هذه القضية.

لقد عولجت رسالة هيغل حول الثانويـات كنص صغير، وهذا أمر بديهيـ، ولم يقتصرـ هذا الأمر على القراء الفرنسيـين وحدهـم، فهيـ لا تنتمـي إلى المتنـ الهيـغيليـ «القابلـ للتعليمـ» (*enseignable*) ولم تجدـ مكانـها في مـراسـلاتـهـ، هذا دونـ أن ننسـى الرقـابة المقـصـودـة والإـقصـاء الإـدارـيـ، فـكيف يمكنـ الاعـتقـادـ بأنـ هـذا الإـهمـالـ جاءـ بالـصـدـفـةـ وـلاـ أـهـميةـ لـهـ؟

والحالـ، أنـ ضـرورـتهاـ تـمرـ عـبـرـ مـحطـاتـ مـتـشـعـبةـ، وـلاـ يـمـكـنـناـ تـحلـيلـهاـ إـلاـ إـذـاـ أـخـذـنـاـ بـعـينـ الـاعـتـباـرـ التـبـخـيسـ التـقـليـديـ لـقـيـمةـ نـصـوصـ منـ هـذـاـ النـوـعـ وـلـنـسـقـهاـ بـرـمـتهـ وـلـلـاستـراتـاطـيجـيـةـ المـعـقـدةـ لـعـلـاقـاتـ هـيـغلـ بـالـسـلـطـةـ الـمـلـكـيـةـ. وـهـذـاـ التـعـقـيدـ الشـدـيدـ (وـهـوـ فـلـسـفيـ وـسيـاسـيـ)ـ يـجـعـلـ إـمـكـانـيـةـ اـسـتعـقاـلـ (arraisonnement)ـ هـذـهـ الـحـرـكـةـ ضـمـنـ هـذـهـ الـوـضـعـيـةـ المـحـدـدـةـ أـوـ تـلـكـ، أـمـرـأـ صـعـبـاـ وـمـلـبـسـاـ عـلـىـ الدـوـامـ. وـهـوـ مـاـ يـنـطـبـقـ عـلـىـ وـضـعـيـتـيـ وـعـلـىـ وـضـعـيـةـ مـجـمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ حـوـلـ الـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفـيـ حـالـيـاـ. وـلـوـ اـفـتـرـضـنـاـ أـنـ هـذـاـ «ـالـتـقـرـيرـ الـخـاصـ»ـ قـدـ اـخـتـفـىـ تـقـرـيبـاـ مـنـ التـداـولـ (المـقـنـ)ـ لـلـنـصـوصـ، فـهـلـ كـانـ تـفـسـيرـ ذـلـكـ سـيـقـتـصـرـ عـلـىـ أـسـبـابـ (شـكـلـيـةـ)ـ؟

إنـهاـ رسـالـةـ، وـنـحـنـ نـعـلـمـ بـأـنـ هـنـاكـ تـقـليـدـاـ عـظـيـماـ لـلـرسـائـلـ الـفـلـسـفـيـةـ. لـكـنـ كـيـفـ هوـ شـكـلـ هـذـاـ تـقـليـدـ وـمـاـ هوـ مـضـمـونـهـ؟ـ فـإـمـاـ أـنـ الـأـمـرـ يـتـعـلـقـ بـرـسـائـلـ (خـيـالـيـةـ)ـ (fictives)ـ حـوـلـ مـاـ اـعـتـبـرـهـ تـقـليـدـ تـيـمـاتـ

فلسفية كبرى، أو أنه يتعلق بمراسلات بين فلاسفة، يعتبر واحداً منهم على الأقل عظيماً، وحول مواضيع ذات نفس فلسفية عظيم، أو يتعلق برسائل «فيلسوف عظيم» موجهة إلى أحد عظماء أو عظماء العصر. وفي هذه الحالة، يتلقى صاحب السلطة السياسية رسالة فلسفية من أحد رعاياه من الفلاسفة (الذي وإن كان أجنبياً إلا أنه يكون في وضع الرعية التي تحترم الملك والملكة والأميرة أو لنقل الأمير عموماً)، حول موضوع مصنف باعتباره فلسفياً أو (والامر سيان) حول موضوع الفلسفة السياسية العظمى. والحال، أنه إلى حدود عصر هيغل، لم تكن المسألة المدرسية أو الجامعية تنتهي إلى السياسة العظمى، فلم تكن المسألة التربوية شأنًا من شؤون الدولة التي كانت تسعى إلى استرجاع سلطتها من يد القوى الإقطاعية (ويعتبر حدث أتنشتاين بهذا الخصوص، انتقالاً شديداً التعقيد من الناحية التاريخية وذا قيمة كبيرة من الناحية التشخيصية، ويتعين تحليله بدقة قبل الشروع في «فتح» رسالة هيغل المذكورة، وهو ما لا يمكننا القيام به في هذا المقام)، ففي التقليد «العظيم» للرسائل الفلسفية، يفترض أن يكون المتلقى فيلسوفاً أو قوة فلسفية، حيث يخاطبه الفيلسوف العظيم كمربٍ راشد، وهناك احترام فرد من الرعية لأميره، لكن هناك أيضاً سلطة المكون والناضج والذي هو عبارة عن تقني مختص. وهذا تناقض مزدوج. غير أن العلاقة تظل ثنائية، وفي جميع الأحوال، فنحن لا نتحدث عن التربية كشأن سياسي ولا عن التعليم الفلسفى كمشكلة بالنسبة إلى الدولة.

إلى جانب هذه الرسائل الفلسفية العظمى، هناك المراسلات الخاصة للفلاسفة الكبار، فهي تنشر بغرض تعليم الفائدة البيوغرافية والحديثية، وذلك بالقدر الذي تبرز فيه حياة عظماء الميتافيزيق الغربية. وبشكل عام، فإنها تقرأ كروايات أو مذكرات.

إن التقليد القائم بهذا الشكل، هو الذي يمنع من وجود مكان «الرسالة» هيغل. وهي ليست «رسالة» في الحقيقة، رغم أنها تتوافر على الخصائص الخارجية لكل رسالة. ذلك أنها غير موجهة لشخص بل لهيئة وظيفية، وهي عبارة عن تقرير أنسج بطلب من الوزارة أو لنقل بطلب من وزارة وزير متخصصين، في وضعية يصعب تأويلها اليوم، لأن التأويل السياسي لمثل هذه الوضعية يمس مباشرة وبالضرورة، كل الرهانات الأساسية للصراعات السياسية بأوروبا، خلال القرنين التاسع عشر والعشرين. وفي وضعية مثل هذه، حيث لا يمكن تحديد مكان هيغل بدقة، دون اعتبار متزامن وبنوي لكل التبعية العامة المتضمنة لما يلي:

- ١ - مؤلفاته الفلسفية «الكبير» ومن أبرزها وأقربها كل فلسفته في الحق، أي ما دعاه دوند (D'Hondt) بفلسفات الحق الثالث<sup>(21)</sup>.**
- ٢ - كتاباته الأخرى، أي كل رسائله على الأقل، بما فيها رسائله السرية التي كان يخفيها عن الشرطة، بغية الالقاء بالمتابعين من طرفها.**
- ٣ - ممارسته الفعلية بكل تعقيداتها المرئية، بهذا القدر أو ذاك، والتي نعرف الآن بأنها لا تخزل في الفترة البرلينية، أي في فيلسوف الدولة الرسمي المعترم بل والخاضع لها.**

---

(21) المصدر نفسه، ص 9: «تلك التي نشرها وعرضها لهجمومات الأعداء والتي اجتازت بصعوبة حواجز الرقابة (...). وتلك التي يمكن أصدقاً وطلبه النجاء من قراءتها بين السطور، مضيدين إليها إشارات شفافية وأخذين بعين الاعتبار، التغييرات التي تفرضها الأحداث والحوادث على التشريع الذي يخضعون له أيضاً. ثم فلسفة الحق التي اتبع هيغل قواعدها (...). والمتمثلة في كيفية معالجة المؤسسات الوضعية التي بلور نظرية حولها والمهن والأرباح والزواج والأسرة والمجتمع المدني والإدارة والدولة وأيضاً كيف تعامله هذه المؤسسات.

إن تأويل عصر هيغل، يستدعي اعتبار هذه النصية من دون ضفاف، من أجل تحديد شكلها النوعي الذي يهمنا هنا، أي اللحظة التي بدأت فيها النسقية الفلسفية (*systématique philosophique*) التي أصبحت هي فلسفة الدولة والعقل كدولة متضمنة بشكل واضح إلى حد ما، وبطريقة أساسية وضرورية، لنسقية بيداغوجية تنتظمها ضرورة إسناد تعليم الفلسفة إلى بنيات الدولة وإلى موظفيها. أكيد أن هذه المسألة بدأت قبل هيغل، وتعتبر التدخلات الفلسفية - البيداغوجية للأيديولوجيين الفرنسيين خلال الثورة الفرنسية وحولها، علامة بارزة في هذا الإطار، ونحن نعلم أهمية حدث الثورة الفرنسية بالنسبة إلى هيغل، فهل يمكن التاريخ لأقوى الآلات الاستدلالية لهذه الإشكالية، انطلاقاً من عصر هيغل؟ ألا توفر على مؤشر دال بهذا الخصوص، يتمثل في كون الإشكاليات الماركسية والنيتشوية أو النيتشوية - الهايدغرية المهيمنة حالياً على كل القضايا التي تهم علاقات التعليم بالدولة، مطالبة بالاستمرار في التحاور مع الخطاب الهيغلي؟ أي ما بعد الكتنى؟ فهي لا تستطيع أن تعفي من ذلك، على الأقل بالنسبة إلى مشكلة التعليم والدولة ومشكلة التعليم الفلسفى والدولة التي يبدو لي أنها لم تعالج من طرف أي فلسفة سابقة على «عصر هيغل»، ولا من طرف أي فلسفة سياسية أو فلسفة في التربية وتحديداً من خلال خصوصيتها التاريخية غير المختزلة التي تهمنا هنا. تلك هي على الأقل، الفرضية التي أطرحها للنقاش. وإذا ما قبلت هذه الفرضية، فإننا سنتخلص بأن معالجة هذا «التقرير» كمكتوب صغير، إضافة إلى تفادي هذا النوع من النصوص أو جعله في مرتبة ثانية، معناه البقاء في وضعية جهالة، أسيراً لإشكالية التعليم والتعليم الفلسفى، المنفصلين عن الدولة، وعدم إدراك التشكل الأصلي وغير المخترل، الذي تثار في هذه المشاكل. وبالتالي، التخلص عن تحديد ضفافه وخارجه وتحويله أو خرقه . . .

## مبادئ الحق في الفلسفة

ما الذي حدث في هذا «التقرير»؟ إن هيغل ليس هو فقط «الفيلسوف العظيم» الذي استشارته السلطة، فقد استدعاه أللتنشتاين إلى برلين ليشغل كرسى فيخته (Fichte). أللتنشتاين وزير التعليم العمومي منذ سنة 1817 والذي يجسد الصراع (بمرونة وعبر المفاوضات والتسويات) من أجل تطبيق إلزامية التعليم، التي ستقرر في الأخير، ومن أجل الحريات الأكademie والدفاع عن الجامعات ضد السلطات الإقطاعية. وقد امتحن إنجلز (Engels) لبيراليته. وشغل أللتنشتاين مع شولز (Schulze) (مدير التعليم العالي بوزارته وتلميذ وصديق هيغل والماسوني (Franc-maçon) والليبرالي الجريء) مكاناً حساساً داخل البيروقراطية الناشئة والمتصارعة مع القوى الإقطاعية، وهو مكان غير قار وغير مستقر وهش وقابل لكل التسويات.

ولأن هيغل كان مرتبطاً بآلتنشتاين وشولز، فإنه وجد نفسه بين مطرقة «الإقطاعيين» وسدان «الديماغوجين»، حيث كان يميل أحياناً إلى «اليمين» عندما تفرض الوضعية أو علاقات القوة ذلك، وكان في أحياناً أخرى يحمي بعض الأصدقاء المضطهددين المنتتمين إلى «اليسار». ومن خلاله توجيه تقريره إلى أللتنشتاين، كان لا يتصرف فقط كفيلسوف «واقعي»، يأخذ في الحسبان سلطة معينة، بتناقضاتها وأيضاً استراتيجية مخاطبه ذاته داخل هذه التناقضات. ولم تكن السلطة بالمقابل، تأخذ النسق الهيغلي في الحسبان، وبهذا المقتضى، فإن هيغل لم يشر في مقرراته اليداغوجية - السياسية إلى ما هو ملائم مع هذا النسق، علماً بأن النسق يشنّي ويلتوى دون أن ينكسر. إن طرفاً من قوى السلطة الفاعلة هو الذي لجأ إلى هيغل. وفي جميع الأحوال، فقد كان من اللازم أن يفتح فضاء للتفاوض الدقيق بين قوى السلطة (مهما كان تناقضها وكيفما بلغت حدة هذا التناقض)، والاستراتيجية

الفلسفية لهيغل، وأن يكون ممكناً وقابلأً للتطبيق، وإلا لن يحصل أي تراضٍ ولا أي تعاقد ضمني. ولا يمكن قراءة المعنى المشترك لهذا الفضاء ببساطة، لا في الأعمال الفلسفية الداخلية لهيغل - هذا إذا ما اعتبرنا شيئاً من هذا القبيل موجوداً في صفاته - ولا ضمن ما يمكن اعتباره كمعطى غير فلوفي لما هو خارج عنه، فلا «الضرورات الداخلية للنسق» وحدها ولا التعارض الحاصل بين «النسق» و«المنهج»، بقدرین على إبراز تشابك هذه التعاقدات أو التراضيات، فهما لا ينتميان إلى الداخل والخارج البسيطين للفلسفة (وهو ما عبر عنه إنجلز بقوله: «هكذا خنق الجانب الثوري في المذهب الهيغلي، تحت تكاثر جانبه المحافظ»). إذن، لم تعد الضرورات الداخلية للنسق كافية وحدها لتفسير كيف يمكن، انطلاقاً من منهج لتفكير ثوري في عمقه، أن يصل إلى نتيجة سياسية معتدلة جداً<sup>(22)</sup> (وأنا أشدد على صيغة «كافية وحدها»)، فهل يندرج التمييز بين «النسق» و«المنهج»؟ داخل النسقية؟ وهل يوجد داخل ما هو فلوفي؟

إن الركيزة الأساسية للتعاقد، تمثل في جعل التعليم وخصوصاً التعليم الفلسفي كبنية من بنيات الدولة. لكن، ما هي الدولة المعنية هنا؟ إنها الدولة التي تصورها مؤلف *فلسفة الحق* (*La philosophie du droit*)، والتي لم تعد ملكية خاصة لأمير أو لقوة محددة بفعل تعاقد ما (المقطع 75، ملاحظة حول التعاقد والزواج)<sup>(23)</sup>. وإذا كانت الدولة فوق المجتمع المدني فإن فكرتها لم تعد يوتوبيا. وقد تم تأكيد ذلك في مقدمة «فلسفة الحق» وتحديداً في الفقرة الشهيرة حول

---

Friedrich Engels, *Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande* (Paris: Editions sociales, 1966), p. 16.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, (23) traduit par André Kaan (Paris: Gallimard, 1940), pp. 117-118.

الفلسفة التي لا تقفز فوق زمنها (*Hic Rhodus, hic saltus*) ثم (*Hier ist die Rose, hier tanze*) (الواردة هنا، هنا أرقص)<sup>(24)</sup>. ولا يمكننا هنا، فتح النقاش من جديد حول استنتاج الملكية البروسية وحول الفلسفة الهيغلوية كفلسفة رسمية أو كفلسفة للدولة، فقد تم تبسيط المعطيات المتعلقة بهذه المسألة، لذلك لن ندعى إعادة بناء هذه الإشكالية. وإذا ما كان ماركس وإنجلز بأنفسهما، قد صنما على التصدي للتيسيرات التي اختزلت هيغل في مجرد فيلسوف للدولة، فإن ذلك كاف لجعلنا نحتاط من كل موقف مستعجل، فلنكتفي الآن بموضعية فضاء التفاوض الاستراتيجي بين فكرة الدولة المحددة في الجزء الثالث من مؤلف **فلسفة الحق** (الواقع الفعلي للإرادة الجوهرية، الهدف الخاص، المطلق والثابت والمدرك لما يريد في شموليته) والذاتية الشخصية أو الخصوصية التي يمكن للدولة الحديثة إنجازها في حدتها الأقصى.

ويبدو أن هيغل تجاوز المطلب الوزاري، في هذا الفضاء. وكما هو الشأن حالياً (ويمكن النهاب بعيداً بهذه المماثلة، وإن كنا مجبرين على التعامل معها بحذر)، فإن الوزارة تريد تفادى «سقوط التعليم الفلسفي بالثانوي في ثرثرة الصيغ الجوفاء (*Sich in ein hohles Formelwesen verliere*) أو تجاوزه لحدود التعليم المدرسي»<sup>(25)</sup>.

ومثلما هو الشأن حالياً، فإن هناك ترابطاً وتمازجاً بين هذين التخوفين، فما المقصود بالصيغ الجوفاء؟ وما هي الثرثرة؟ ومن الذي يحددها؟ ومن أي وجهة نظر؟ ووفق أي فلسفة وأي سياسة؟ أعلا

.43) المصدر نفسه، ص

Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, p. 69.

ينبثق كل خطاب جديد أو مشاكس دوماً، من تأثيرات بلاغية هي بمثابة «فراغات» داخل الخطاب المهيمن، مرتبطة بأشكال من الانحطاط الاستدلالي والميكانيزمات والإيماءات التي لا مناص منها؟

ولا يمكن تحديد علاقة «الصيغة الجوفاء» (Formelwesen) بالامتناء المزعوم للخطاب المتكامل، إلا انطلاقاً من فلسفة محددة جداً. ولا يمكن لهيغل هنا، مثل أي واحد يتحدث عن الثرثرة، إلا أن يقترح فلسفة، هي في هذه الحالة، ديكارتيك المثالية التأملية كمعيار عام يميز داخل التعليم بين اللغة الفارغة واللغة الممتلئة، وأيضاً من أجل رسم الحد بين التعليم المدرسي وما يوجد خارجه. طبعاً، فإن مسألة المعيارية والحدود لم تطرح بتاتاً في هذه الرسالة التي لم تتحدث فضلاً عن ذلك، لا عن السياسة ولا عن ما هو خارج المدرسة. إلا أن النسق التربوي سينبني أو سيتم إصلاحه كالعادة، انطلاقاً من الإجابة على هذا السؤال الذي لم يطرح.

سيجيب هيغل - أو لنقل فلسفة هيغل - على هذا المطلب الذي ليس بسؤال، فلتقادى الثرثرة يتعين شحن الذهن بمضمون جيد، محدد بالضرورة من طرف النسق الهيغلي، والابتداء بمضمون مسجل بواسطة الذاكرة، كما حدد مفهومها جديلاً داخل النسق، «فلكي نمتلك معرفة كيما كان نوعها، بما فيها المعرفة الأسمى، يجب التوفر عليها في الذاكرة (im Gedächtnisse haben)، فالابتداء أو الانتهاء يمران من هنا».

صحيح أن الابتداء أو الانتهاء يمران من هنا، لكن هيغل سيبرز مقترحه البيداخوجي كما يأتي: من الأفضل الابتداء من هنا «لأننا إذا ما ابتدأنا من هنا، فستتوفر على حرية وحوافز أكبر للتفكير ذاتياً»<sup>(26)</sup>.

---

(26) المصدر نفسه.

وقد بدأ هيغل وانتهى عن طريق الذاكرة، وتذكر (سن الحادية عشرة) في تذكر ما حفظه أولاً عن ظهر قلب. وفي الوقت نفسه، فإن هذا التطابق بين النسق (المفهوم الديالكتيكي للذاكرة *(Gedächtnis)*) وتجربة حرية السيرة الذاتية التي منحت هيغل حرية وحوافر أكبر للتفكير، سيغتنى أكثر في صيغته البيداغوجية، وبالشروع في تعليم مضمونين المعارف قبل التفكير فيها، سنضمن ترسیخاً لهذه المضمونين الفلسفية والمحددة جداً، من أجل التهيؤ لفلسفة جيدة. ونحن نعرف هذه الخطاطة التي انتقدت مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى، بعض نتائجها في الوقت الراهن.

ولكي لا يتجاوز «حدود التعليم المدرسي»، سيشكل هذا المضمون قبل الفلسفى من الإنسانيات (القدماء، التصورات الفنية والتاريخية العظمى للأفراد وللشعوب، طابعها الأخلاقي والدينى) والأدب الكلاسيكي والمضمون الدوغمائى للدين. وستدرس هذه المواد جميعها كمضمون أساسية، من أجل التهيؤ للفلسفة التأملية. لقد تم تفصيل المضمون باستمرار ضمن هذا التحضير، كما أعطيت الأولوية للجوانب المادية والملموسة على الجوانب الصورية. وتبعد المعالجة المخصصة للدين ولمضمونه الدوغمائى مثيرة في هذا الإطار، فمن خلالها يمكن التعرف على الحدود التفاوضية المرسومة. طبعاً، كانت هناك حرب معلنة بين هيغل والسلطة الدينية، حيث تم تبادل أعنف الكلمات بين الطرفين. لكن وبشكل متزامن، سعى هيغل إلى نزع التعليم الدينى من السلطة الدينية وحددت فلسفة الدين، شروط ومنظورات إعادة التملك هذه. وبهذا المقتضى، فإن رهان هيغل تمثل في الرفع بالدين إلى مستوى الفكر التأملي، وإبراز ما يتعلق ضمه بالفلسفة وبحققتها. وليس الصيغة البيداغوجية لهذه الحركة مجرد لازمة لفلسفة الدين التي لا يمكن من دونها أن نفهم هذه الرسالة، بل تشكل أساسها ومركزها، ففي سنة 1810، كتب

هiggl إلى نيتهامر (Niethammer) ما يأتي: «لا تمثل البروتستانتية في اعتراف خاص، بقدر ما تمثل في روح التفكير وفي الثقافة السامية الأكثر عقلانية، ولا يمكنها أن تقوم على روح الترويض بغضون استعمال نفعي»، فلا يمكن أن نفصل هذا الرفض للترويض أو للنفعية البيداغوجية كما سيعبر عنها في رسالة 1822 والتي نجد صداتها لدى نيتشه وهайдغر، عن فلسفة وبيداغوجيا البروتستانتية هذه. وقد كتب هiggl أيضاً في سنة 1816 ما يلي: «لا يمكن أن تعهد البروتستانتية إلى التنظيم التراتبي للكنيسة، لأنها لا توجد سوى داخل العقل والثقافة العامة (...). فجامعتنا ومدارسنا هي كنائسنا» (ذكره دوند (D'Hondt)، ص 53 و54).

وهذا يفترض أنه لا يمكن تعليم الدين في مضمونه الدوغمائي كشأن تاريخي فقط (nur als eine historische Sache)، ولا كسرد للأحداث وكتابتها من دون مفهوم ولا بشكل صوري كتجزيدات للدين الطبيعي ضامنة للأخلاق المجردة أو للتخيالات الذاتية. ولن يست هناك سوى طريقة واحدة لنزع التعليم الديني من أيادي السلطات الكنيسية، مع الاحتفاظ بالمضمون المفكر فيه، ضد المهدمين للحقيقة الدينية بشكل واع أو غير واع (ملحدين، رافضين للكنيسة، كثيرين)، إلا وهي تعليم الدين كما تم التفكير فيه بشكل تأملي ضمن فنومينولوجيا الروح (*Phénoménologie de l'esprit*) وفلسفة الدين (*Philosophie de la religion*) أو **الموسوعة** (*l'Encyclopédie*) (27). «فمضمون الفلسفة ومضمون الدين هما شيء واحد». المقطع (573).

---

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé*, traduit de l'allemand par Maurice de Gandillac sur le texte établi par Friedhelm Nicolin et Otto Pöggeler (Paris: Gallimard, 1970), p. 489.

لكن تعليمه بهذا الشكل لا يمكن أن يتم إلا ضمن تعليم الدولة، أي لدولة حسمت علاقاتها بالكنيسة، انطلاقاً من مبادئ فلسفة الحق (*Principes de la philosophie du droit*). وهنا أيضاً، لا يمكن فهم رسالة 1822، إلا إذا ما تصفحنا بيد أخرى القسم 270 من فلسفة الحق (*La philosophie du droit*) حول «المعرفة الفلسفية التي تدرك بأن الدولة والكنيسة لا تتعارضان بخصوص مضمون الحقيقة والعقل، بل فقط بخصوص الشكل».

وقد تم تحديد مكان «المضمون الدوغمائي» في التربية ضمن الملاحظة التالية: «يتوافر الدين كما المعرفة والعلم، على مبدأ خاص متميّز عن مبدأ الدولة، فهي تنخرط جميعها في الدولة كوسائل للثقافة من جهة (*Mitteln der Bildung*)، ومن جهة أخرى باعتبارها حاملة لأهداف مستقلة ولتكوين أخلاقي، بفعل الجانب الذي يجعل منها وجوداً خارجياً. وتنطبق عليها مبادئ الدولة من وجهتي النظر معاً، فهذه الدوائر وكذلك الفن والعلاقات الطبيعية البسيطة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار في علاقاتها ووضعها داخل الدولة، وذلك ضمن مبحث ملموس كلية حول هذه الأخيرة»<sup>(28)</sup>. وفي الجزء الأخير من نفس القسم، ستوضع مسألة التعليم في صلب العلاقات بين الكنيسة والدولة. ويُلعب مثال البروتستانتية دوراً هاماً في هذا الإطار، وإن كان هذا المثال يوضح بين قوسين، فالحالة التي لا يوجد فيها «مضمون خاص» هي التي يجب أن تظل خارج الدولة، فلا يوجد في البروتستانتية «إكليروس» (*clergé*) حامل لمذهب الكنيسة بشكل حصري، لأنه يعترف بوجود العلمانيين».

ويمكن تطبيق البرهنة نفسها على المعارف التي أراد هيغل

Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, pp. 294 et 286.

(28)

إدراجهما في التعليم التحضيري (البيسيكولوجي الإمبريقي والمبادئ الأولى للمنطق). وهي ترجع الاقتراح البيداوغوجي إلى أساسه داخل النسق الهيغلي للديالكتيك التأملي وللعلاقات القائمة بين الفهم والعقل وإلى نقد أو تجاوز الكثافة. وباختصار، لا يمكن لأي فلسفة، عدا فلسفة هيغل، أن تتبين بكل صرامة أو تبرز مثل هذه البيداوغوجيا، سواء في بنيتها أو تقدمها أو إيقاعها، فهل معنى ذلك أن أساس التفاوض مع مطلب الوزارة كان ضيقاً؟ وهل يعني أن حدث لقاء أنتشتاين بهيغل ظل من دون أفق؟

بالفعل، فإن بعض الجوانب المميزة لهذا الحدث لم تعرف أي تطور يذكر، فالحدث لم يشكل ثورة فلسفية وسياسية أو بيداوغوجية، وإن كان قد طور الماضي واعتنى به (مثل الفلسفة الهيغلوية)، ولذلك استمر في البقاء. وكان من الضوري أن يرتسם خط نموذجي ومشترك داخل هذا التفاوض، بين قوى سياسية معينة وخطاب فلسفى ما. وفي حالة الدين الذي يعتبر من أبرز العناصر، كان من اللازم أن تقوم الدولة الأوروبية بأشكالها الجديدة وخدمتها لقوة جديدة واستعادتها للسلطة من الإقطاعية والكنيسة، بنزع التعليم من الإكليروس مع «الحفظ» على الدين من خلال عقلنته. والمقصود بذلك، عدم السماح له بأى سلطة خاصة ومحددة والتفكير فيه فلسفياً داخل حقيقته (وهي الفلسفة)، وكانت تلك هي صيغة هيغل. ولا يعني هذا أنه استجاب بدقة وبتفصيل (بمهارة أو عن طريق الصدفة) لمطلب مصاغ في جهة أخرى، داخل حقل التجربة التاريخية والسياسية، كما لا يعني العكس. غير أن إمكانية افتتحت أمام هذه اللغة المشتركة وأمام كل تنوعاتها الثانوية وقابليتها للترجمة. (لأن هيغل لم يكن هو الفيلسوف الوحيد الذي اقترح بيداوغوجيته، لذلك يتبع دراسة كل الحقل النسقي لهذه التربيعات).

وهذه الإمكانية المشتركة ليست قابلة للقراءة والتحويل داخل النسق الفلسفى، على افتراض أن شيئاً من هذا القبيل موجود بشكل خالص، ولا داخل أي حقل غريب عن الفلسفة، مهما كان نوعها.

ومما لا شك فيه، أن محاولة ألتشتاتين وهيغل المتفرة جداً قد فشلت، لكن البنية العامة التي عملت على افتتاحها والتي حاول هيغل الإبقاء عليها مفتوحة، ما زالت قائمة وخاضعة للتشكل باستمرار، وهو ما أدعوه بـ«عصر هيغل»، ففي اللحظة التي يبدو فيها أن هيغل استجاب للمتطلبات الصارمة لجزء محدد من القوى المهيمنة، فإنه عمل على حل خصوصيتها الوطنية والبيروقراطية. مثلاً، لكي يتوافر على الزمن الضروري لتعليم المنطق فإنه لا يتردد في اقتراح اقتطاعه «مما نسميه بتعليم الألمانية والأدب الألماني»، (وهو بذلك، يتخذ موقفاً متحيزاً ضمن منافسة تعرف جيداً مشكلتها ورهاناتها حالياً، وهي منافسة قائمة بين الفلسفة والفرنسية و«الأدب» الفرنسي)، أو من الموسوعة القانونية المتميزة عن نظرية الحق، فما هي خلفيات هذا الاختيار؟ إنه شرط تطور المنطق في نظر هيغل. والع الحال، أن المنطق هو الذي يشترط «التكوين العام للروح (allgemeine Geistesbildung) وللثقافة العامة». ويجب أن ينتشر بالثانويات وألا يستعمل «كتمرین» لخدمة الدولة أو الدراسات «المهنية».

ولا يمكننا من خلال هذا الوجه الليبرالي المتميز عن غيره، أن نقوم بنقل تمثيلي مباشر، بغية البحث عن ضمانة أو شعار. أولاً، لأنه يتطلب توسيع قراءته بحسب سياقه الخاص، التاريخي والسياسي (ويتجلى في الاستراتيجية المعقدة والمتحركة لهيغل، مع مختلف القوى المتصارعة حول سلطة الدولة وبيروقراطيتها)، وسياق انتماهه الفلسفى الذي ليس قابلاً للاختراق تماماً ولا منغلقاً تماماً، والذي

يتفاوض باستمرار داخل الحقل السياسي والتاريخي، وفق إكراهات نوعية، يحتاج تحليلها إلى عملية بناء انتلاقاً من مبدئه ذاته.

ثم، لأن هذا الوجه الليبرالي ملتبس بنبيوياً، مثل كل الوجوه التي يمكننا التعرف عليها في هذه الرسالة، فالتأليل من نفوذ «مصالح الدولة» كدولة خاصة ومن قوى المجتمع المدني التي تستعقلها وتتحكم في السوق المهنية مثلاً، فإن هيغل يمدد حقل «الثقافة العامة» التي تظل كما هو معلوم، محددة داخل المضامين التي ترسخها. لكن، هناك قوى أخرى للمجتمع المدني تعرض نفسها، ولهذا يتquin أن يظل التحليل يقتظاً.

وخلال ترددنا للملفوظ «الليبرالي» لهيغل، في وضعيتنا الحالية، (ضد التخصص المتسرع ومتطلبات السوق الرأسمالية ضد الدعوة الموجهة إلى المفتشين العاملين لكي يتبعندا لخدمة إصلاح هابي (Haby) ضد «التحقيقات» رؤساء الجامعات بخصوص «الحرية الأكاديمية» أو استقلالية الجامعة... إلخ)، فإنه يتquin علينا أن ندرك بأن هذا الملفوظ لا يرتفع فوق مطالب وأوامر القوى المحددة داخل المجتمع المدني، سواء في وضعية هيغل أو في وضعيتنا، كما يتquin إعادة تقييم العلاقة بين الخطاب الليبرالي والدينامية المتحركة والحقيقة والمفارقة أحياناً، لهذه القوى، فإصلاح هابي يتضمن تيمة «ليبرالية» وتحيدية (neutraliste) لا تكفي لتعطيل الغاية السياسية والاقتصادية المتميزة جداً، فهي على العكس، تخدمها وفق ميكانيزمات دقيقة.

ويحصل هذا الالتباس في كل مكان، بشكل ضروري وبنبيوي، فلنأخذ مسألة السن كمثال لأنها تهمنا في المقام الأول: لقد وضعت مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي استراتيجية بهذا الصدد، تمثلت في تمديد تعليم الفلسفة (المتجدد في «شكله» وفي «مضمونه») عبر أقسام سابقة على القسم النهائي. ولمـنـعـ هذا التـمـدـيدـ

مشروعه، اضطررنا إلى اللجوء إلى منطق مقبول حالياً من طرف القوى التي نصارعها والتي نحاول إبراز تناقضاتها، فلماذا لا نطبق على الفلسفة ما هو بدهي بالنسبة إلى المواد الأخرى، أي «التقدم التدريجي» للتكتوين على مدى سنوات عديدة؟ ومن الممكن أن تحيلنا هذه الحجة الاستراتيجية المؤقتة والمستعارة من منطق الخصم، على المرجعية الهيغلوية، وتجبرنا على إبراز رسالته حول الشانويات. ألا تقول هذه الرسالة إن بإمكان طفل لا يتجاوز عمره احدى عشرة سنة (مثل هيغل) أن يتعرف على مضمون أو أشكال فلسفية صعبة جداً؟ ألا تؤكّد لنا بأنه لا يوجد عمر طبيعي بالنسبة إلى الفلسفة وبأنه لا يحدد بالضرورة مرحلة المراهقة؟ ألا تحدد لنا «تقدماً تدريجياً» محسوباً ومنظماً بشكل غائي ومنتظماً وفق عقلانية نسقية كبيرة؟

إن كل الفوائد التي يمكن لهذه الحجة أن تتضمنها مزعجة، فهي توازي بين الامتداد الذي نرومـه و«التقدم التدريجي» الطبيعي أي المنتظم بشكل طبيعي وفق الغائية الهيغلوية للعلاقات بين الطبيعة والروح ووفق المفهوم الفلسفـي للعصر الذي يهيمن على العقل في التاريخ وعلى البيـداعوجـيا الهـيـغـلـوـية ونظـريـة هـيـغـلـ في الثقـافـة العامة. وتشكل هذه الأمور مجتمـعة، مفهـوم العـصـر انـطـلـاقـاً من عمر المفهـوم (عـمر/ عـصـر هـيـغـلـ) والـذـي يـتـعـيـن على مـجمـوعـة الأـبـحـاث المـذـكـورـة في نـظـريـ، تـفـكـيكـ أـفـاطـاهـ، مـادـامت سـتـخـدمـه بشـكـل استـرـاتـيـجيـ. ولا يـعـتـرـ هذا الأـمـر ضـرـورة نـظـريـة فـحـسبـ، بل هو شـرـط مـمارـسة سيـاسـية واـضـحة قـدـر الإـمـكـانـ، عـلـى مـسـتـوى مـراـحلـها وـاستـرـاتـيـجـية تحـالـفـاتـها وـخطـابـهاـ.

لنـفحـص جـيدـاً وبـشـكـل مـلـمـوسـ، الفـخـ الذي سـتـنـصـبـه هـذـه المرـجـعـية الهـيـغـلـوـية الجـذـابةـ، لمـجمـوعـة الأـبـحـاث حـولـ التـعـلـيمـ الفلـسـفيـ، فـهـيـغـلـ يـدـعـو ظـاهـرـياً إـلـى تـقـدـمـ وـتـدـرـجـ كـيفـيـ وـكمـيـ لـلـتـعـلـيمـ

الفلسفي بالثانويات. ورغم أن هذا الأمر يبدو «تقديمياً» بكل ما في الكلمة من معنى، في إطار الصراعات التي كانت قائمة، فإن مثل هذه الحركة ترسخ البنية التي تحاربها اليوم. وفي الواقع، فإن بإمكاننا القول أيضاً بأنه ينفي كل ممارسة فلسفية قبل الجامعية، فما يقترح إدخاله إلى الثانويات هو تحضير أفضل «للماهية الخاصة للفلسفة» (das eigentliche Wesen der Philosophie)، أي لمضمونها الحالص في «شكله التأملي». والحال، أن بلوغ هذا المضمون يظل مستحيلاً أو ممنوعاً بالثانوي: «ولست في حاجة إلى تفسير كيف أن الغرض الفلسفى يجب أن يقصدى من التعليم بالثانويات وأن يخصص للجامعات فقط، فالقرار السامي للوزارة الذى يفترض هذا الإقصاء مسبقاً يعفيني من ذلك (diese Ausschließung schon selbst) <sup>(29)</sup>. إن هذا الاقتضاء يستغل كافتراض (Vor aussetzung) داخل الخطاب الهيغلي، فضلاً عن ذلك، فهو يحدد نقطة الالتقاء بين سياسة الأمر الواقع (الفلسفة المخصصة للجامعة) ومنطق الخطاب الهيغلي الذي أعفي هنا من تقديم توضيحات ما. وتبين الفقرة التي تلت هذه الإحالة على الإعفاء نتائج ذلك، حيث نصل إلى الإقصاء التام لتاريخ الفلسفة وجعله خارج دائرة التعليم الثانوي. وكانت تلك هي بداية الفقرة الموالية: «في ما يتعلق الآن بالدائرة الدقيقة للمعارف التي يجب أن يقتصر عليها التعليم الثانوي بخصوص هذه المادة، فإني أريد أن أقصي صراحة تاريخ الفلسفة». والحال، أن ما يبرر هذا الإقصاء هو مفهوم اقتضاء الفكر المنظمة لكل النسقية ولكل الأنطو - موسوعة المنتسبة إلى هيغل (وهي قفرة ثانية أو نسخة، من البداية إلى النهاية).

Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France). *Qui a (29) peur de la philosophie?*, p. 66.

وبالتالي، فإن الجامعة (*universitas*) برمتها، سترتبط بها، فالاقتضاء «الوزاري» يتطابق مع الاقتضاء الهيغلي في مبدئه وغايته، لكن، إذا لم يكن هناك اقتضاء للفكرة التأملية، فإن تاريخ الفلسفة لن يكون سوى حكاية (*Erzählung*) مكونة من آراء احتمالية<sup>(30)</sup>. ولا ننسى ونحن نحلل ما يبرر إقصاء تاريخ الفلسفة من الثانويات، ما يحدث في ثانوياتنا حالياً، حيث لا تنصح البيداغوجيا الرسمية باللجوء إلى تاريخ الفلسفة، خصوصاً إذا ما اتخذت شكل عرض أو سرد. ولا تأخذ «الأسباب الوجيهة» التي تبرز هذه النصيحة، معنها إلا داخل المفهوم الهيغلي للاقتضاء. ولا يتعلق الأمر هنا بالاعتراض على هذه الأسباب ببساطة، بل بالإقرار باقتضائها وبمنطق هذا الاقتضاء. وهناك إقصاء آخر يهم الميتافيزيق: «وتربط النقطة الأخيرة بالأسباب العليا الهدافة إلى إقصاء الميتافيزيق بحصر المعنى، من الثنوي»<sup>(31)</sup>. وسيؤجل هذا الإقصاء النهاية إلى الفكر في شكله التأملي، إلى ما بعد (بالمجامعة)، وإن كان مضمونه حاضراً في الثنوي، كما يؤكد هيغل وإذا كانت الميتافيزيق في شكلها التأملي قد أقصيت، فإنه من الممكن بالمقابل، أن نعلم بالثانوي كل ما له علاقة بالإرادة والحرية والحق والواجب «وما يعزز ذلك، هو ارتباط هذا التعليم بالتعليم الديني المتبعد بكل الأقسام، لدى تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين ثماني وأثنتي عشرة سنة»<sup>(32)</sup>. وبصيغة أخرى، فقد تم إقصاء الفلسفة بحصر المعنى، مع قبول تعليم مضمونها بشكل غير فلسي وبطريقة لافلسفية وترسيخ دروس ذات صبغة إلزامية (normatif) ومعيارية (prescriptif)، من خلال مواد أخرى، كما هو

---

(30) المصدر نفسه، ص .67

(31) المصدر نفسه، ص 69، التشديد من هيغل.

(32) المصدر نفسه، ص .70

الشأن بالنسبة إلى الأخلاق والأخلاق السياسية (مثلاً: «المفاهيم الحقة حول طبيعة الواجبات الملزمة للإنسان وللمواطن»<sup>(33)</sup> والدين. وستكون هذه الخطاطة المعروفة جيداً الآن، هدفاً أساسياً لنقد مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي).

وأخيراً، فإن كل ما يتعلق في الرسالة بامتداد المضامين (Ausdehnung) وبالتالي التقدم التدريجي (Stufenfolge) في اكتساب المعرف، يحيل من جهة على ما قيل حول «الدين والأخلاق»، ومن جهة أخرى على بسيكولوجية السن (الشباب المتقاد أكثر والخاضع للسلطة (folgsamer und gelehriger)<sup>(34)</sup>). ويعطي التحديد الطبيعي لاختلافات بين الأعمار، وبنوع من التشابه العميق، كل الغائية الفلسفية الهيغلوية والتي يمكن قراءتها، بدأً بالأعمال حول اليهودية (اليهودي صبياني Kindisch) وليس محرازاً على البنوة بعد (Kindlich)، كما هو الأمر بالنسبة إلى المسيحي، ذلك لأن اليهودي يبدو أكثر انقياداً وخصوصاً واعتماداً على ربه، وانتهاء بأنثربولوجيا الموسوعة وتحديد المسار الطبيعي لسنين الحياة وللطفل وللشباب وللكهل ولشيخ (المقطع 396)<sup>(35)</sup>. لكن هذه الخاصية الطبيعية (naturalité) هي دوماً وبشكل سابق تلك الروحانية التي لم تتحقق بعد في الدائرة التأملية (الغائية والموسوعية) والتي تنظم هذا الخطاب برمتها.

لقد كان من المستحيل قراءة هذه الرسالة كمكتوب «صغير»، غريب عن الإشكالية الفلسفية «الكبيرة» التي تعالج مشاكل ملحقة، محددة مباشرة من طرف هيئات خارجة عما هو فلسفياً، كما هو

(33) المصدر نفسه.

(34) المصدر نفسه، ص 70-71.

(35) المصدر نفسه، ص 360-361.

الشأن مثلاً، بالنسبة إلى ترابط القوى الإمبريقية - السياسية. ولفك رموز ما اعتبره الفيلسوف (ما قبل الهيغلي) ثانوياً، يتعين إدراج كل الموضوعات الفلسفية (philosophèmes) للمؤلفات «الكبري»، وكل النسقية المسماة «داخلية». وتشبه هذه الرسالة من خلال جوانبها البارزة أكثر فأكثر، متناً مقتناً، فهل يتعلّق الأمر بقلب للتقدير وهل سنكتفي بهذا القلب؟ إن هذا الانتقال من «الصغير» إلى «الكبير» هو تحصيل حاصل (tautologique)، وهو يعيد إنتاج الحركة الهيغلية حول الطوطولوجيا المتعددة (l'hétérotautologie) الناتجة عن الاقتراح التأملي، فبالنسبة إلى هيغلي، لا توجد برانية (extériorité) بسيطة بالنسبة إلى ما هو فلسفى. وما يعتبره فلاسفة آخرون (سبق أن سميتهم بـ «ما قبل الهيغلين»)، انطلاقاً من نزعة صورية أو إمبريقية أو من عجز ديالكتيكي، كتجربة «صحفية» وكاحتمال عرضي أو كخصوصية خارجية، ليس غربياً حسب هيغلي، عن نسق أو صيرورة العقل، مثلما أن «صحيفة» الصباح ليست غير مناسبة ولا غير هامة ولا غير مقرودة من منظور «المنطق الكبير»، فهناك تراتبية هيغلية، ولكنها دائيرية، وبذلك فإن ما هو صغير يؤخذ ويرفع فوق التعارض والحد، ويوضع بين الداخل والخارج وداخل ما هو كبير.

وعلى العكس من ذلك، فإن قوة هذا العمر من دون عمر، ترجع إلى هذه الدورة الإمبريقية - الفلسفية الكبيرة، فهيغلي لا يتصور المدرسة كنتاج أو كصورة للنسق أو كجزء من كل، لأن النسق نفسه هو عبارة عن مدرسة شاسعة الأطراف، وهو أيضاً عبارة عن موسوعة ذاتية للروح المطلقة داخل المعرفة المطلقة وعن مدرسة لا يمكننا مغادرتها وعن تعليم إجباري يلزم ذاته، مادامت الضرورة تنبثق من داخله. علينا ألا ننسى المطابقة المتمثلة في كون الرسالة تابعت عن قرب إقرار التمدرس الإجباري، وكان أللتنشتاين أحد المؤيدين

النشيطين لهذه العملية. وكما كان الأمر في عهد شارلمان (Charlemagne)، فقد تم تمديد التمدرس والسعى إلى جعل الكنيسة في خدمة الدولة.

إن الجامعة هي دائرة الدولة الذاتية والأنطرو - موسوعية. وكيفما كانت القوى المتغيرة على سلطة الدولة داخل المجتمع المدني، فإن كل جامعة (سواء كانت من «اليسار» أو من «اليمين») ستتبع هذا النموذج: فكل جامعة تحمل عصر هيغل. وبما أن هذا النموذج (الذي يريد أن يكون كونياً من حيث التعريف) ينخرط دوماً في عملية تفاوض وتسوية مع قوى دولة خاصة (بروسية، دولة نابليون الأول أو الثالث، دولة جمهورية - بورجوازية، دولة نازية، فاشستية، اجتماعية - ديمقراطية، ديمقراطية شعبية أو اشتراكية)، فإن تفكيك مفاهيمه وأدواته وممارساته، لا يمكنه أن يمسه مباشرة ولا يستطيع إزالته، وإنما أدى ذلك إلى الرجوع الفوري لقوى أخرى تتلاءم مع هذا النموذج من جديد، فإخلاء المكان فوراً لآخر الجامعة (*l'autre de l'universitas*) يمكن أن يعزز موقف قوى محددة ومتقاربة ومستعدة للاستيلاء على الدولة وعلى الجامعة. ومن هنا، يجب على التفكيك إلا يتخلّى عن مجال الجامعة في هذه اللحظة بالذات التي تهجم فيها على أقوى أسسها. ويجب أيضاً، عدم إخلاء المكان للنزعة الإمبريالية وبالتالي لأي قوة كيما كان نوعها وإعادة تقييم سياسة حلفائنا، التي تعتبر ضرورية. ونحن نعلم بأن هذا المشكل ليس غريباً ولا مجدداً بالنسبة إلى مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى. وإذا ما كانت الدولة الفرنسية تخشى الفلسفة حالياً، فذلك لأن تمديد تعليمها يساهم في تقدم قوتين هائلتين، هما من جهة تلك التي تريد تغيير الدولة (النقل إنها تنتهي إلى العصر الهيغلي اليساري) وتحريرها من القوى المهيمنة على السلطة حالياً، ومن جهة أخرى، أو بشكل

متزامن، تلك المتحالفـة أو غير المـتحالفـة مع القـوة السابقة والـتي تـسـعـى إـلـى تـدـمـير الدـولـة<sup>(36)</sup>. هـاتـان القـوـتان لا تـصـنـفـان وفق تقـسيـمـات مـهـيـمةـةـ، وـعـلـى سـبـيلـ المـثـالـ هـمـا تـبـدوـانـ بـالـنـسـبـةـ إـلـىـ مـعـاـيشـتـينـ حـالـيـاـ دـاـخـلـ الحـقـلـ النـظـريـ وـالـعـلـمـيـ لـمـاـ نـدـعـوهـ بـ«ـالـمـارـكـسـيـةـ»ـ.

لقد مـاتـ شـارـلـمـانـ مـرـةـ ثـانـيـةـ، وـسـيـسـتـمـرـ الـوـضـعـ قـائـماـ، لـأـنـاـ سـنـجـدـ دـوـمـاـ «ـهـيـغـلـ»ـ آـخـرـ لـلـجـلوـسـ عـلـىـ عـرـشـهـ، فـفـيـ سـنـةـ 1822ـ (ـالـتيـ كـتـبـتـ فـيـهـ الرـسـالـةـ مـوـضـعـ حـدـيـثـنـاـ)، سـيـبـعـ هـيـغـلـ رـسـالـةـ أـخـرـىـ إـلـىـ زـوـجـتـهـ التـيـ وـقـعـ مـنـ أـجـلـهـ عـقـدـ تـأـمـنـ بـصـنـدـوقـ أـرـامـلـ الجـامـعـةـ، جـاءـ فـيـهـ:

«ـكـمـاـ تـرـيـنـ يـاـ عـزـيزـتـيـ، فـقـدـ بـلـغـتـ نـهـاـيـةـ السـفـرـ، أـيـ أـنـيـ وـصـلـتـ تـقـرـيـباـ إـلـىـ أـبـعـدـ نـقـطـةـ فـيـهـ (ـ.ـ.ـ.ـ)ـ حـيـثـ بـلـغـنـاـ مـحـطةـ الـوـصـولـ فـيـ السـاعـةـ العـاـشـرـةـ لـيـلـاـ.ـ وـفـيـ إـيـكـسـ لـاـشـابـيلـ (ـAix-la-chapelleـ)ـ زـرـتـ الكـاتـدـرـائـيـةـ أـوـلـاـ وـجـلـسـتـ فـوـقـ عـرـشـ شـارـلـمـانـ (ـ.ـ.ـ.ـ)ـ بـعـدـ ثـلـاثـةـ قـرـونـ مـرـتـ عـلـىـ مـوـتـهـ.ـ وـقـدـ وـجـدـ شـارـلـمـانـ جـالـسـاـ عـلـىـ هـذـاـ عـرـشـ مـنـ طـرـفـ الإـمـبـاطـورـ فـرـيدـرـيـكـ عـلـىـ مـاـ أـعـتـقـدـ (ـ.ـ.ـ.ـ)ـ وـتـمـ دـفـنـ رـفـاتـهـ.

إـنـيـ أـجـلـسـ عـلـىـ هـذـاـ عـرـشـ الـذـيـ تـوـجـ فـوـقـهـ اـثـنـانـ وـثـلـاثـونـ إـمـبـاطـورـاـ، كـمـاـ أـكـدـ لـنـاـ خـادـمـ الـكـاتـدـرـائـيـةـ (ـSacristainـ)ـ، وـمـثـلـ كـلـ الآـخـرـينـ، فـإـنـ الرـضاـ كـلـ الرـضاـ هـوـ أـنـ تـشـعـ بـأـنـكـ جـلـسـتـ فـوـقـهـ»<sup>(37)</sup>.

---

(36) وهو لا يعني بالضرورة ولا ببساطة، الرجوع إلى نزوع (من خلال الدولة المكتملة) نحو «إزالة» الدولة داخل «المجتمع المنظم» (إنجلز) أو نحو «دولة من دون دولة» (غرامشي) وسأحاول العودة في موضع آخر إلى هذه «الحدود» الصعبة.

Hegel, *Correspondance*, p. 308.

(37)



## الفلسفة وأقسامها<sup>(1)</sup>

في الوقت الذي لم يتم فيه نشر أي مشروع إصلاحي إلى حد الآن، ولم يتم إخضاع أي وثيقة للتحليل، كما لم يحصل أي تفاوض على المستوى الرسمي، فإن بعض المعطيات الجزئية، قد أخذت طريقها إلى الصحافة رغم كل شيء. ويتعلق الأمر فقط بالمبادئ المرشدة لـ «قانون توجيهي للنظام التربوي»، حيث تبدو هذه المبادئ ذات صبغة رسمية. هكذا، أصبحنا نعرف التنظيم العام للتعليمين الابتدائي والثانوي في خطوطه الشكلية العريضة، وهو ما سبق للوزير أن سماه بـ «السلة الأولى»<sup>(2)</sup>. وقد تعرض تحديد محتويات التعليم للتطويع وللتجزيء بشراسة، بعد أن تم تسليمها للجان، لا نعرف كيف تكونت، وبعبارة أدق، لا نعرف كيف تعينت. ومن المرفوض أن تتبع هذه العملية ضمن «سلة» ثالثة، ستختضع -

---

(1) هذه هي الصيغة الكاملة للنص الذي ظهر أولاً تحت عنوان: «La réforme Haby», *Le Monde de l'éducation*, no. 4 (mars 1975),

مأخوذ من كتاب: Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977).

*Le Monde* (12-13 janvier 1975).

(2)

كما يقال أيضاً - «للغربلة وللتعديل». ويبدو وكأن هناك رغبة في جعل المشروع متلماً من كل فحص حقيقي، ومنهجي ونفدي، وفي إفشال معارضة، لها من القوة، ما يجعلها مهابة الجانب، وذلك بواسطة إجراءات خادعة.

## الفلسفة المبعدة

اعتباراً لما لم نعرفه بعد وما يسمح لنا بتوقعه، فإن المعالجة المخصصة للفلسفة تستحق اهتماماً خاصاً. ولا يرجع مثل هذا الاهتمام إلى نوع من الجودة السامية لمادة، يجب فضلاً عن ذلك «الدافع عنها». لكن يجب علينا الإقرار بالحقيقة التالية، وهي أن تدريس الفلسفة سيتأثر أكثر من غيره، وبشكل أعمق، بالمشروع الحالي، ويعود هذا التأثير إلى الشروط التي تبرز وتحدد كل توجهات «النظام التربوي الجديد». لتأمل الأمر جيداً، نظراً إلى كون «الأقسام النهائية» الجديدة قد انتظمت وفق نظام اختياري كلية، فإنه لن يعود هناك تدريس إلزامي للفلسفة بالقسم الوحيد الذي كانت هذه الأخيرة تدرس فيه، إذ سيتم تخصيص ثلاث ساعات لـ «قسم الأولى» وهو ما يعادل في المتوسط، الساعات المخصصة «للأقسام النهائية» التي تعتبر حصتها من مادة الفلسفة هي الأقل من حيث العدد. وحتى قبل أن نفحص حياثات ومرامي مثل هذه العملية، لنطرح أمراً لا يقبل الجدل، وهو أن عدد الساعات المخصصة للفلسفة بالنسبة إلى مجموع التلاميذ، يتخلص بشكل كبير، إذ إن الفلسفة كانت هي المادة الوحيدة التي تم حصر تدرسيها بقسم واحد عند نهاية الطور الثاني، وفضلاً عن ذلك ستصبح منحصرة في قسم واحد، بمحض مقلصة، هكذا. وبشكل مكشوف، ستتسارع وتيرة هجوم تصرف خلال السنوات الأخيرة، بطريقة أكثر حذراً ومكرأً، وذلك بالفصل المستمر بين ما هو عملي وما هو فلسفياً، وبالتالي التوجيه النبوي النشيط «لأفضل

اللاميذ» نحو شعب يخصص حيزاً أقل للفلسفة، وبالتقليص المستمر للشخص وللمعامل ولمناصب التدريس... إلخ ويدو أن المشروع قد حق مراميه بوضوح هذه المرة، إذ لا يمكن لأي تعليم منهج للفلسفة أن يتم خلال ثلاث ساعات أسبوعية. وكيف يمكننا الشك في الأمر؟ فمادام الاتصال بالفلسفة لن يعود ممكناً بالنسبة إلى التلاميذ على مدى تدرسيهم، فإن عدد المرشحين لـ«قسم الفلسفة» سيقل تدريجياً. إن تحديد البكالوريا المدعومة بـ«الأساسية» عند نهاية «العام الأولى»، وهو الأمر الذي تم تحت تأثير الضغوطات التقنية - اقتصادية للسوق وتنسيق مع سياسة تربوية مفروضة من طرف قانون هذا السوق، سيقلص عدد التلاميذ بـ«القسم النهائي» الجديد، كما سيقلص عدد الطلبة بالجامعات. وستتسارع وتيرة ندرة مناصب تدريس الفلسفة التي تلمسها الآن جيداً، وهي الندرة التي ستنتج شروط تسارعها التدريجي وبالتالي ستعمل على تثبيط همة كل المرشحين المحتملين لـ«قسم الفلسفة»، كما ستؤدي إلى التقليص من منافذ الشغل. وما نعرفه عن مشاريع تكوين المعلمين يؤكّد هذا التهديد. وحسب ما يشاء، فإن توظيف أساتذة الفلسفة يمكن أن يتوقف لعدة سنوات. وقد أنجز لهذا الغرض، جهاز متقن تم عرضه مؤخراً، بحيث سيؤدي بسرعة إلى العجلاء العملي لكل فلسفة من «ثانويات التعليم العام والتكنولوجيا» وإلى الانتهاء المنظم لها بالجامعات. وليس الفصل بين الوزارتين هنا، سوى حيلة مخادعة.

## حماية الفلسفة

لن نقف عند التذكير مرة أخرى بالبعد السياسي لما يمكن تسميته بالإلغاء الجديد «قسم الفلسفة». إن الدفاع عن «قسم الفلسفة» كان دوماً وبالتأكيد أكثر غموضاً مما يمكن تصوّره عموماً بخصوص دافعه. ويجب علينا ان نتفحص هذا الدفاع بحذر عند كل

وضعية تاريخية، فعلى سبيل المثال: أعاد دوري (Duruy) في المرحلة الإمبراطورية «قسم الفلسفة» بعد عشر سنوات من إلغائه، هادفاً من وراء ذلك إلى إعادة تأطير الشبيبة البورجوازية وحمايتها من تأثير المذاهب الفلسفية». يقول دوري: «إن السبب الحقيقي لنجاح المذاهب السلبية وسط جزء من الشباب يرجع إلى التقليل من تدريس الفلسفة بثانوياتنا (...). وإن الدراسات الفلسفية في هذه الثانويات ستكون أحسن علاج ضد المذهب المادي». ويمكن لتناقضات مشابهة أن تعمل اليوم أيضاً على الدفاع عن «قسم الفلسفة»، وهي تناقضات بارزة لدى بعض تيارات اليسار نفسها. لكن، إذا ما كان الدفاع يتميز أحياناً بغموضه، فإن الهجوم لا يكون كذلك، حينما يصدر عن النظام القائم، فتدمير «قسم الفلسفة»، مادام الأمر يتعلق بهذه العملية، سيفضي إلى إبعاد جمهور التلاميذ عن ممارسة النقد الفلسفي والسياسي وكذلك النقد التاريخي، مادام التاريخ أيضاً، هو الشريك الذي مازال مقترباً بالفلسفة. وناعدا بعض الاستثناءات، أليس «قسم الفلسفة» بالثانويات، وحيث يوجد تلاميذ في سن تؤهلهم للمشاركة الانتخابية، هو الفضاء الذي يمكن فيه لنصوص حول الحداثة النظرية والماركسية والتحليل النفسي على الخصوص، أن تؤدي إلى ممارسة القراءة والتأويل؟

إننا لن نفاجأ إذا ما علمنا بأن ضغط النظام القائم ما فتئ يتزايد على «قسم الفلسفة» وعلى بعض مدرسيه وتلاميذه منذ سنة 1968 وقيام المعارضة والاحتجاج إبان تلك الفترة في الثانويات.

## عمر الفلسفة

لو أنها حضرنا مهمتنا بطريقة متسلحة وفعالية عند الدفاع عن الفلسفة، وخصوصاً عن «قسم الفلسفة»، فسنكون قد عززنا هذا القمع. هذا إذا ما افترضنا أن هذا القسم مازال موجوداً، فمن أي

شيء سندافع إذن؟ سندافع عن تعليم لم يتم أبداً تغطية مقرره الجامد في سنة واحدة، هذا المقرر الذي هو بمثابة كتلة مترببة ضخمة وميراث انتقائي وثابت، يختفي وراء مظهر تجديدي خادع، حيث يعود للظهور ثانية في مرحلة الإجازة والتبشير. إن كل الأساتذة وكل التلاميذ يعرفون ذلك، وهو ما يؤدي إلى الحيل والإنكارات والمخالفات التي نعرفها جميعاً، فالانزعاج والشك معترف بهما في كل مكان. وكان تركيز كل التعليم الفلسفـي في قسم واحد، عند نهاية الطور الثانوي، هو بدءاً امتياز لطبقة اجتماعية معينة وحقيقة مؤكدة إلى حد ما. وساهم نظام البكالوريا «الأساسية» في تدعيم هذا الفعل اللاديمقراطي. وفضلاً عن ذلك، فإن إحداث «قسم الفلسفة» قد تم في فترة كانت فيها «فلسفة» القوى الاجتماعية المهيمنة قد باشرت عملها بطريقة إمبريقية، ضمنية لكن فعالة عبر المواد الأخرى، وخصوصاً تلك التي تعتمد عليها فرنسا في تكوين فلاسفتها، أي المواد غير العلمية. ومن الممكن أن يلعب تدريس العلوم الإنسانية المزمع إقراره بالأقسام السابقة على «قسم الأولى» دور الإشباع الأيديولوجي، حسب منظور «النظام التربوي الجديد».

وإذن، من أين جاءت الفكرة القائلة إن كل احتكاك بالفلسفة قبل مرحلة المراهقة، يعتبر مستحيلاً، أي محرماً؟ إن هذه الأسطورة المخادعة للسن وللنضج النفسي - الذهني، تؤدي عبر كل أشكال التوقفات النوعية إلى التقليد الأكثر قدماً. ونحن نجد هذا الأمر في شكله الدوغمائي، ضمن لغة الوزير الحالي الذي يبدو وكأن «نظامه التربوي» برمته قد تأسس على مفاهيم مثل «درجة اليقظة» أو «العمر الذهني»، ملحاً إلى ضرورة أن نأخذ «التجربة البيداغوجية» بعين الاعتبار، بدل اعتمادنا على «التحليلات الاجتماعية - السياسية»<sup>(3)</sup>.

---

Yves Agnès, «Le libéralisme pédagogique,» *Le Monde* (13 décembre 1975). (3)

وكان هذا الإجماع الخفي حول العمر الطبيعي أو النموذجي بالنسبة إلى الفلسفة، دعامة لا تقاوم لتأسيس «علم الفلسفة». ويجب علينا تحليل ذلك عملياً، أي أن نرفض حمولتها السياسية - الجنسية، فالأمر يتعلق بظل شاب بكر لكنه بالغ، جاهل وبريء، وهو مع ذلك ناضج ومستعد للتعامل مع الفلسفة، حيث سيبدأ أخيراً بالتساؤل دون افتراض أي معرفة وحيث سيتسلّم بالأحرى لرغبة طرح أسئلة كل الأسئلة، ما بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة، بعد البلوغ وقبل الانخراط في المجتمع.

وإذا ما تم الأمر قبل ذلك، فسيكون بمثابة انحراف أو سيعتبر مستحلاً بسبب بلادة طبيعية. أما إذا حصل بعد ذلك، فإنه سيكون غير نافع ومؤذياً ومثيراً للسخرية. هكذا، فإن التفكير في الفيلسوف الراشد لم يتوقف منذ كاليكليس (*Calliclès*) جورجياس (*Gorgias*): «إنه ليس رجلاً (ممتعاً برجولته)»، « فهو يستحق الضرب»<sup>(4)</sup>.

سيكون الاقتصار على الدفاع عن «قسم الفلسفة» إذن، عبارة عن محاولة للإبقاء على وضعية قديمة متسمة بالانغلاق النفسي والجنسي والاجتماعي - السياسي. وعلى العكس من ذلك، فإن التحول العائلي والاجتماعي، ابتداء من «دور الحضانة»، سيمكننا من الانفتاح على فهم وممارسة الفلسفة وذلك قبل مرحلة ما يسمى بالمراهقة. ولتحقيق تحول من هذا النوع، لابد من القيام بعدة نضالات، داخل وخارج الحقل البيداخوجي، وداخل وخارج الفلسفة. ولن يمس هذا التحول أشكال التنظيم فقط، بل سيمس محتوياته أيضاً، بحيث ستنتج بينهما علاقات جديدة، داخل الفلسفة، وبين

---

Platon, *Oeuvres complètes*, texte établi et traduit par Alfred Croiset, avec (4) la collaboration de Louis Bodin, 5ème édition (Paris: Les Belles lettres, 1949), tome 3, 2ème partie, p. 164.

هذه الأخيرة والمواد الأخرى. ولكي يسمح للفلسفة بأن تدرس، لكي يسمح لها بان تدرس بطريقة أخرى، قبل «قسم الأولى» بمراحل وبعد «القسم الثاني»، يجب في الوقت نفسه (وهذه مهمة جد صعبة)، تجنب التجزء (الصالح العلوم الإنسانية مثلاً)، كما يجب تفادي الهيمنة التقليدية ذات الطابع الأنطولوجي الموسوعي (*ontologico - encyclopédique*). ومن هنا ضرورة بلورة تمفصل المضامين الجديدة مع مضامين العقول الأخرى، العلمية وغير العلمية. ويتquin أن يتلقى المدرس، على هذا الأساس، تكويناً جديداً (فلسفياً وعلمياً وبيداغوجياً).

وعلينا أن نتدارك بسرعة الاعتراض المهمتم لأولئك الذين يريدون التشكيك في هذه العملية، فالامر لا يتعلق بنقل تعليم أبان عن عدم فعاليته في «القسم النهائي» إلى «قسم السادسة». لأن المطلوب هنا، وكما هو الشأن بالنسبة إلى المواد الأخرى، تقبل مبدأ تقدم تدريجي (*progressivité*) مضبوط بالنسبة إلى عملية التعليم والتعلم واكتساب المعارف. ونحن نعلم بأنه في ظل بعض الشروط التي يجب تحريرها، فإن «القدرة الفلسفية» لطفل ما، يمكن أن تكون قوية جداً، فالتقدم التدريجي سيهم في الوقت نفسه، أسئلة ونصوص التقليد والحداثة. وترجع الصعوبة المزعومة لهذه النصوص والأسئلة، إلى الجهاز السياسي - البيداغوجي موضوع الانتقاد هنا. وسيكون من الضروري، على الشخصوص، القيام بتنظيم التمفصلات النقدية بين هذا التعليم الفلسفي وبين الأشكال الأخرى للتعلم التي تخضع بدورها للتحول. لنقل بالأخرى، إعادة تنظيمها، إذ كيف يمكن لأحد ما أن يشكك فعلاً في كون فلسفة معينة درست من قبل في الأدب الفرنسي واللغات والتاريخ، بل وحتى العلوم؟ وهل سبق أن حصل القلق بشأن الصعوبة الواقعية التي يواجهها تدريس هذه المواد؟ صعوبة تدريس التربية الدينية أو التربية الأخلاقية مثلاً؟ إن الكشف

الصريح والنقيدي للموضوعات الفلسفية (philosophèmes) الخفية، مثلما يتم القيام به في أثناء عملية التدريس وخارجها، يحتاج إلى تكوين محدد. ويمكن لهذا التكوين أن يتطور بشكل نوعي داخل كل مادة وبالتالي معها، كما يمكن للأفكار وللمناخات الفلسفية الجديدة أن ترتبط بالمضامين التي خضعت لعملية التحويل. ويمكننا القصار على مثال واحد هنا، فتدريس اللغات والأداب الذي يضطر إلى الاستعانة بتقنيات جديدة وبمصادر مفاهيمية جديدة أيضاً (ولتقرير القراءن، يمكننا أن نذكر: الشعرية المعاصرة، السيميولوجيا، اللسانيات، التحليل النفسي، المادية التاريخية وكل العدة النظرية الجديدة التي تأخذ ما سبق ذكره بعين الاعتبار)، سيؤدي بالضرورة إلى نقاشات فلسفية نوعية ومستجدة. ويمكننا أن نقول الشيء نفسه بالنسبة إلى العلوم الرياضية والفيزيائية وكل العلوم الإنسانية وبالنسبة إلى استيمولوجيا هذه العلوم، الضمنية والصريحة. لكن هذا لا يعني أن الفلسفة ستصبح حكماً على باقي المواد من جديد، بل يعني أن التقنيات التي تخص كل مادة على حدة، وبعد التقسيمات الجديدة وإعادة رسم الحدود والممارسات الناتجة عن «تدخل المواد»، ستدرج من أجل تحليل الرهانات الفلسفية المرتبطة بها حتماً، سواء تم الاعتراف بذلك أو لم يتم، حتى لو اقتضى الأمر في الأخير، إعادة النظر في شيء مثل الفلسفة.

ولا يمكن تحقيق كل ذلك، من دون تحول عام يمتد من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة، أي انطلاقاً من التحول المجتمعي. هكذا، وبدل التشبت بالدفاع عن الفلسفة أو الاستسلام لـ «موتها» والأمران معًا، يخدمان باللغة المؤثرة نفسها المصالح نفسها، ألا يتعين علينا العمل بطريقة جريئة وهجومية، على فرض برامج ومضامين وممارسات جديدة؟

## جبهة التصدي حالياً

إن انتشار الفلسفة بهذا الشكل يبدو حالياً وهذا طبيعي، أمراً خيالياً، فلنوضح ذلك: من البدهي ألا تقبلقوى التي يستند إليها النظام القائم اليوم ولو مبدأ الامتداد، فليس هناك أي حظ في أن تقبل بمثل هذا الأمر. أكثر من ذلك، ليس باستطاعتها الاعتراف بان عملية كهذه تأخذ مجريها على أي حال. إن الذين يريدون معارضته القضاء على الفلسفة بواسطة «القانون التوجيهي للنظام الجديد»، مطالبون بالمشاركة في نقد المؤسسة الفلسفية الحالية والمساهمة في إنجاز هذه البرامج والمضامين والممارسات الجديدة<sup>(5)</sup>.

ومرة أخرى، فإنهم لا يمكنهم القيام بذلك إلا عبر نضالات داخل وخارج عملية التعليم وخصوصاً تعليم الفلسفة. إن من واجبهم التوأجد بخندق واحد على المدى القصير، مع كل الذين يهدفون إلى إفشال هذا الارتداد الوشيك دون أن تغيب عنهم الرهانات الأخيرة لمثل هذا التحول والتحالف معهم حول مطلب أدنى وهو كالتالي: إذا ما اعتبرنا أنه في ظل شروط أخرى، يمكن أن يشكل إلزام تعليم الفلسفة بـ«القسم الأول» أول مكسب إيجابي، فإنه من الضروري الالتزام بإبقاء الفلسفة في كل «الأقسام النهائية»، مادامت هذه المادة قد أبعدت عملياً عن الطور السابق برمتها. ويجب أن يكون هذا الإلزام شاملاً لكل الشعب (العلمية والتقنية والأدبية) وذلك بمعدل ثلاثة أو أربع ساعات في الأسبوع.

---

(5) وذلك هو موضوع مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH) التي تأسست مؤخراً، انظر: *Le Monde de l'éducation* (janvier 1975).



## الهيئات المنقسمة

### أجوبة عن أسئلة «النقد الجديد»<sup>(1)</sup>

السؤال الأول: نعتقد بأن إصلاح «هابي» يتضمن هدماً جذرياً للفلسفة، فما هو موقفكم بهذا الخصوص؟

- جاك دريدا: لقد تم فك رموز مختلف مرامي مشروع جيسكار
- هابي (وأنا أفضل هذه التسمية التي تحيل على النظام القائم) - وعلىينا ألا نعزل بسرعة المصير المخصص للفلسفة، لأن هذا التجريد المحبط ذا الأصول المهنية فيأسوا الأحوال، سيخفي عنا الضخامة النسقية لهذا المشروع، من الحضانة إلى الجامعة، فالامر يتعلق بنسق من التوابع السياسية التي تؤدي أكثر خطوطها بروزاً إلى «إصلاحات» تم إنجازها في وزارات أخرى (مثلاً: قانون روائيه (Loi Royer) أو اهتمام كتابة الدولة في الجامعات، بالحاجيات الاقتصادية للمحافظات). وتسمح هذه «الإصلاحات» بتدوير التبادلات بين التعليم

---

*La Nouvelle critique* (84 mai 1975) et (85 juin 1975), repris dans: Groupe (1) de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977).

والوضع الحالي للسوق الرأسمالي وهي تخضع للمطالبات الصربيحة لأرباب العمل. ويمكنا تأكيد ذلك اعتماداً على عدة نصوص.

وهذا لا يمنع من تحليل كل جزء من المشروع في خصوصيته الدقيقة. أما بخصوص الفلسفة فهو يضفي صبغة «حديثة» بالكاد على أسوأ محاولات الإمبراطورية الثانية ونظام فيشي (Vichy). وبالفعل، فهو يروم عملياً حذف التعليم الفلسفـي بالثانوي وبالعالي ، فبحصر الفلسفة داخل قسم واحد، بمعدل ثلاثة ساعات أسبوعية فقط، يتم إقصاؤها فعلياً من كل مراحل التمدرس الإجباري، مما يؤدي إلى تقليص عدد المرشحين المحتملين «لاختيار الفلسفة». ويبدو مظهر الحرية الخادع (simulacre) هنا، صادماً ووقدماً، خصوصاً وأنه وضع لترسيخ الانتقاء الاجتماعي والزيادة في عدد التلاميذ المغادرين للمدرسة قبل القسم النهائي والتقليل من عدد المناصب المخصصة لتعليم الفلسفة. وقد تم وصف هذه الآلة منذ نشرها، وذلك انطلاقاً من متنصّناتها أو غایياتها الاقتصادية والسياسية وكذلك الفلسفية، وأنا أريد التأكيد على هذه النقطة بدل العودة إلى إدانات مشروعه، لكن معروفة، فمشروع جيسكار - هابي مرام فلسفية. وحينما أقول إنه «يتضمـن هدماً جذرـياً للفلسفة» فأنا لا أعني ذلك حرفيـاً، ففي مجال الصراعـات التي تتجاوزـه وتحدهـ من جوانـب متعدـدة - وهي تتضـمن هيئـتها الفلسفـية، يسعـي المـشروع إلى فـرض جـهاز قادر على تـرسـيخ فـلسـفة أو الإـبقاء عـلى نـمط فـلسفـي وعـلى قـوة أو مـجمـوعـة قـوى فـلسفـية، في وضـعـية مـهـيـمة. ومن خـلال مـوجـز حـجاجـه وابتـداـل بلـاغـته (وقد كان خطـاب كـوزـان (Cousin) أـفضل مـنه بكـثير) سـيـبرـز نـص «من أـجل تـحدـيث النـظام التـربـوي» (الـذـي سـحبـت منه سـتمـئة ألف نـسـخـة عـلى ما أـعـتقـدـ!) كـنص فـلـسـفي أـيـضاً ولـذلك يـجب تـفسـيرـه باعتـبارـه كـذلك. لقد كان هذا المـشـروع يـهدـفـ، بـحـصـرـه لـلـتـعلـيم الفـلـسـفي دـاخـلـ حدـودـ ما هو مـمـكـنـ الآـنـ، إـلـى تـقـليـصـ مـسـاحـةـ حـقـلـ النـقـدـ وـالـصـرـاعـ فـيـ الـوقـتـ الـذـي

كانت فيه قوى فلسفية أخرى تتقدم أو تحاول التقدم في هذا المجال. وعلى الضد من هذا التقدم السياسي أيضاً، فقد سمح الموقف الحكومي لقوة معينة أو لتحالف القوى، باحتلال الميدان وإياده المقاومة بوسائل أخرى، أي عن طريق أشكال تعليمية مختلفة، وأنشطة معايرة للنظام المدرسي بالمعنى الضيق للكلمة. وهذا سبب آخر لعدم حصر النقاش داخل مادة معينة ولا حتى داخل التعليم. وللتذكرة أيضاً بأن الرهان ليس مجرد تدمير جذري أو تمديد لا ينتهي لعمر شيء اسمه الفلسفة، فلا شيء جذري ضمن تدعيم حملة قائمة منذ مدة. وأن الاتجاه التقليدي المدافع عن الفلسفة لم يستطع أو لم يرد الإقرار بأن هذه الحملة ليست شيئاً غير فلسفياً فإنه لم ينشأ الاعتراف بتناقضه الداخلي، ولم يستطع تنظيم انسحابه. ونحن لا يمكننا هنا الرجوع إلى أصول التعليم الفلسفى ولا إلى أسسه الفرنسية. ونذكر فقط بالمراحل الأخيرة وبعجز مثل هذا الدفاع منذ سنة 1968 (تقليص الساعات والمعاملات في القسم النهائي)، تقليل عدد المناصب، الفصل المتزايد بين ما هو علمي وما هو فلسي، قمع بعض الأساتذة وبعض تلاميذ القسم النهائي... إلخ).

ورغم أن هذا الإصلاح لا يحمل في طياته شيئاً جديداً بشكل جذري، إلا أنه يقترح صيغة للتراضي تظل خطاطتها غير مسبوقة على ما أعتقد، فقد تم إلغاء إجبارية الفلسفة وال ساعات الضرورية المخصصة لها ببعض الشعب بالقسم النهائي، وتم إقرار إجبارية عامة بأقل ما يمكن من الساعات (ثلاث ساعات بقسم الأولى). وسبق لفوشيه (Fouchet) أن فكر في هذا اللجوء إلى قسم الأولى ، كما لجأ فونتانيه (Fontanet) إلى حيلة «الاختيار». لكن الوضعية لم تكن مناسبة ولا استعجالية. لذلك تراجعا عن قرارهما. ولهذا، فإن فكرة هابي لا تعتبر «جديدة» وتلك مسألة بدهية، فهي نتاج لتناقض ولتدمير تكوين قائم على التراضي، تم الاعتقاد بعد تحليل متسرع، بأنه مقبول من

طرف الجميع. لذلك تعين، وللأسباب التي ذكرتها، التقلص من حجم ممارسة النقد وإغلاق حقل الصراعات الفلسفية (بالقسم النهائي وبالعلمي) وضمان التكوين داخل حقل محدود يترك جانباً كما هي العادة، كل مجالات المعرفة وأنماط التفكير موضوع جدل (التشديد من هابي نفسه)، والحد من عدد الفلاسفة «المحترفين» الذين لم تعد السوق في حاجة إليهم والتعجيل بالتخخص المهني ووضع قيود على التناوب والتقلص منه... إلخ، وبشكل متزامن، فإن علاقات القوى الرافضة للإقصاء الصريح والتام والبسيط للتعليم الفلسفى باعتباره كذلك، كبقية مسلم بها، ستحافظ على شكلها التقليدي المتمثل في حصر تعليم الفلسفة في قسم واحد، هو القسم النهائي، إقامة سياج حول «ملكة المواد المتخصصة» من أجل الاحتفال «بتنويع الدراسات»، التفكير الليبرالي المحايد والموضوعي والعلماني (وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك) حول المعرفة المكتسبة، عدم إبراز المشهد المتعلق بالبكرة المتسائلة والمندهشة (ولها أسبابها في ذلك)، إلا في اللحظة التي تعرض فيها الأسرة والمدرسة وأقسامها تكويتها الراسخ. لقد تم الاعتقاد من خلال هذه التسوية، بأن الجميع سيشعر بالطمأنينة بما في ذلك الاتجاه اليميني (وحتى اليساري)، الذي يعتبر «قسم الفلسفة» (وهو نموذجه الكلاسيكي)، حاجزاً ضد الانتشار من خارج المؤسسة وبشكل متواضع، لفلسفات يتبعون ترويضها وإعادة تملكها وتأطيرها. هكذا برع دوري (Duruy) إعادة «قسم الفلسفة» في فترة الإمبراطورية الثانية. وقد اتخد هذا التناقض شكلاً خاصاً (الاحتفاظ من دون الحفاظ على الأمر الواقع) دفع إلى المساس (بشكل لا يقاوم ومتسع) بما نسميه إلى حد الآن وللذكرى، «قسم الفلسفة»، ذلك المكان المقدس إلى حد ما والذي يخفى منذ أكثر من قرن، التناقض المشلول نفسه والمطبوع أيضاً، فقد كان هذا القسم تعبيراً عن تكوين بالتراصي وكان منتظمأً وفق علاقات قوى - قارة نسبياً - وكان من

الممكّن، بسبب عدد الساعات والتجميّع المكثف للأستلة وللمشهد شبه الانتقالي، إدراج نمط فلسفـي ونقد فلسفـي مطابق لهذا النمط. لكن القيود السياسية والجنسية ظلت قائمة. لقد كان هذا القسم مخصوصاً لبورجوازي شاب ما بين فترة البلوغ والانخراط في الحياة العملية، متوفـر على تكوين أدبي أكثر منه علمـياً. وستؤدي هذه الاعتبارات بشكل طبيعي، إلى إقرار برنامج متفرد وحالـد ذي صبغـة انتقالـية غريبـة (*électico-baroque*)، لكنه ملائم لتأطـير أيديولوجي محدد.

طبعـاً، فإنه بإمكان النقد الليبرـالي، ويفعل البنـية المعقـدة والمتناقـضة لهذا التكوين، أن يوجه سهامـه إلى أكثر من نزعة وثـوقـية واحدة ضمن وضعـيات ومحـطـات أو أقسام يتـعيـن تحلـيلـها وضـد المصـالـح التي تخدمـها المؤـسـسة بكـثـافـة، وبـذـلـك فهو يـكـذـبـ فكرة إعادة الإنتاج البـسيـطـ. وهذا أمر بالـغـ الأـهمـيـةـ، فقد كان التـراـضـيـ من حيث تعـريفـه ليس مستـقرـاًـ، ونـحنـ نـجـدـ بأنـ المـشـروـعـ الحـكـومـيـ المـطالـبـ من طـرفـ السـوقـ بـتـبـنيـ هذاـ التـراـضـيـ، أـبـانـ بـأـنـ شـكـلـ هذاـ الأـخـيرـ قـابـلـ للـمـلاـمـسـةـ. وكـأنـ التـناـقـضـ قدـ ظـهـرـ عـبـرـ ثـغـرـةـ، ماـ كانـ عـلـيـناـ فـتـحـهاـ، أوـ بـالـأـخـرىـ عـبـرـ عـرـضـ قـلـقـ أوـ مـقـلـقـ بـشـكـلـ كـبـيرـ. ويـجـبـ عـلـيـنـاـ أـلـاـ نـتـسـرـعـ فـيـ سـدـ الثـغـرـةـ، فـبـإـثـارـتـهـاـ لـتـقـاشـ حـادـ وـوـطـنـيـ حـولـ مـوـضـوعـ «ـقـسـمـ الـفـلـسـفـةـ»ـ، أـبـرـزـتـ مـبـادـرـةـ جـيـسـكـارــ هـابـيـ بـأـنـ هـذـاـ القـسـمـ لـيـسـ طـبـيـعـاـ وـلـاـ مـحـايـدـاـ وـلـاـ مـقـدـساـ، وـلـاـ مـمـكـنـ هـدـمـهـ مـثـلـماـ بـنـيـنـاهـ، فـيـ الـلحـظـةـ الـتـيـ لمـ يـعـدـ فـيـهاـ مـسـتـجـيـباـ لـهـذـهـ الـمـعـالـمـةـ التـارـيـخـيـةـ وـالـسـيـاسـيـةـ (ـوـتـنـتـظـمـ هـذـهـ الـمـبـادـرـةـ غـيـرـ الـحـكـيمـةـ، وـفـقـ ضـرـورـةـ يـتـعـيـنـ عـلـيـنـاـ تـحـلـيلـهـاـ عـبـرـ جـمـيعـ مـرـامـيهـاـ، كـمـاـ إـنـ اـسـتـفـحـالـ القـمـعـ يـبـيـنـ بـشـكـلـ فـاضـحـ، مـاـ هـوـ مـطـلـوبـ إـخـفـاؤـهـ، فـكـلـ الـبـيـانـاتـ الـمـتـواـجـدةـ مـفـارـقـةـ وـمـتـنـاقـضـةـ). لـذـلـكـ، فـإـنـ الـصـرـاعـ ضـدـ الـمـشـرـوـعـ مـطـالـبـ يـاـ بـإـرـازـ الـانـفـصالـ الـقـائـمـ دـاخـلـ هـيـثـةـ الـتـدـرـيـسـ وـكـذـاـ وـسـطـ أـوـلـئـكـ الـذـينـ يـعـتـبـرـونـ أـنـفـسـهـمـ مـهـتـمـيـنـ بـالـمـارـسـةـ الـفـلـسـفـيـةـ. وـبـالـفـعـلـ، فـإـنـ الـصـرـاعـ مـنـ أـجـلـ الـفـلـسـفـةـ،

داخل الفلسفة وحولها، يقسم هيئة التدريس، ولا غرابة في ذلك، سواء من جهة المدرسين أو من جهة التلاميذ والطلبة. وقد أصبح للمعارضة القائمة ضد مشروع جيسكار- هابي والإصلاحات السابقة عليه، تاريخاً بأكمله، ويمكناها الشروع في معرفته. والملاحظ، أن «الدفاع» عن الفلسفة، الذي يعيد بالأساس إنتاج حجة كوزان (الواردة *(Défense de l'université et de la philosophie)* الصادر سنة 1844)، قد ارتكز على أساس تقليدية تتمثل في إقرار الأمر الواقع والتشبث الراسخ بـ«قسم الفلسفة» والنقد السياسي والمهني بشكل موضوعي والمثالي والمحافظ لمشروع يعتبر «خطيراً» بل «قاتلاً» بالنسبة إلى متن متفرد ولمادة متخصصة هشة، بقدر ما هي رفيعة. ويجب هذا الدفاع على سلطة تساؤلية خالصة كرأسمال من دون رأسماль، لأنه يشغل مكان ميت ويجد دعمه الموضوعي لدى المنادين بموت الفلسفة. ويظل التهبيج (الباتوس) (*Pathos*) هو نفسه في العمق، فقد أبان هذا الدفاع دوماً عن عدم فعاليته، وفي جميع الأحوال فهو لم يدافع أبداً عما يقوله أو يعتقد أنه يدافع عنه.

وفي المعسكر الآخر، (وأنا أترك جانباً الآن، تحليل المواجهة الرئيسة للمواقف المختلفة التي يمكن لوضعية أخرى أن تضعها في الواجهة)، يوجد أولئك الذين اتخذوا موقفاً واضحاً ضد نسق المشروع برمهته كمشروع سياسي، مطالبين بـ«الفلسفة تدرس حيث هي فقط» (بالأقسام النهائية ومن دون اختيار)، بل أيضاً بمستويات أدنى وعلى الأقل بقسم الثانية في البداية. ولا يجب أن تحاصر داخل سجن / قلعة القسم النهائي أو المستوى الأول. ولأول مرة، جمع هذا الموقف الهجومي عدداً من المدرسين والطلبة والتلاميذ من كل المواد. وقد تبلور هذا الموقف بكل وضوح وتم الإعلان عنه من طرف مجموعة الأبحاث حول التعليم

الفلسفي<sup>(2)</sup> (GREPH)، وخصوصاً ضمن النداء الذي صادق عليه أغلب التلاميذ والطلبة والأساتذة النشيطين، فهي تطالب بأن «تعامل الفلسفة مثل باقي المواد، بمعنى أن تعلم تدريجياً على مدى عدة سنوات»، فالامر يتعلق هنا، بإنها «امتياز» مغلوط («مفخرة التعليم الفرنسي») تم من خلاله محاصرة التعليم النقدي داخل محمية إمبراطورية (*réserve impériale*). وبالمطالبة بالمعاملة بالمثل، سيتم من دون شك مواجهة هذا التأثير المهيمن (ولا يمكنني تحليل هذا المفهوم هنا)، ولكن سيتم أيضاً منع التعليم الفلسفي الوسائل والأمكانة الممنوعة في جهات أخرى، وعلى الأقل تلك التي يحصل فيها نقاش نقدي حامل لفلسفة ضمنية، ولتفصيل للمعارف... إلخ.

وعلى العكس من ذلك، لا يتعلّق الأمر بالموافقة أو بالتفاوض بشأن الإدراج الاختزالي للفلسفة في قسم الأولى، وبالشكل الذي أقرته الحكومة، لا في الواقع ولا موضوعياً وليس هذا هو قصدنا، فقد رفعت المجموعة المذكورة المشروع برمه واقترحت على المدى القصير، التحالف مع كل الذين يعارضون التراجع العاصل في تعليم الفلسفة وذلك على أساس مطالب دنيا، فنحن نعتبر أن بإمكان تعليم الفلسفة بالأولى وضمن شروط أخرى (تغيير المضمّنين والممارسة البيداغوجية على سبيل المثال)، أن يشكّل أول عنصر إيجابي، لكننا نطالب بأن تظل الإجبارية قائمة بالقسم النهائي ضمن جذع مشترك.

ولا تكتسب هذه المطالب الدنيا معناها طبعاً، إلا داخل صراع من

(2) تظم مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي وتقوم بالتنسيق بين مختلف الأشغال حول جهاز التعليم الفلسفي، كما تجمع لهذا الغرض المدرسين والطلبة والتلاميذ.

ورغم أن أهدافها لا تقتصر على النقد النظري داخل حلقات بحث، تعيد إنتاج التكرار الذي النقدي للفلسفة، فإنها تكتفي بالتدخل بشكل نوعي متّيّز عن تدخل الجمعيات المهنية أو النقابية أو الخزينة، وإن كانت تقر بضرورة قيامها جميعاً بأئستطة مشتركة. ولزيادة من المعلومات، يمكن الاتصال بالأمانة المؤقتة للمجموعة، 45، شارع أولم، باريس (الخامسة).

أجل إصلاح حقيقي للتعليم الفلسفـي وللمدرسة بشكل عام، إصلاح قادر على أن يفرض الفكرة التي مفادها أنه ليس هناك عمر طبيعـي لممارسة الفلسفة وبأنه من الممكـن تعليم هذه الأخيرة بقسم الثانية ويـمعاـهد التعليم التقـني. ذلك أن الدفاع التقـليدي عن الأمر الواقع، كـدفاع غير محفـز ومحبـط ومنـسحب دومـاً، هو الذي يـجد نفسه على العـكس، في وضعـية «تواافق» مع السـلطة.

فهل يـفاجئـنا هذا الأمر؟ إن بعض المـدافعين عن «ـقـسم الفلـسـفة»، وهم في الغـالـب من المسـالـمـين الذين لا يـجـهـرون باـحـجاـجـاتـهم وـيـطـالـبـون بـمـقـابـلاتـ لا فـائـدـةـ منهاـ، بالـوزـاراتـ أو بـمـقـرـاتـ مـخـصـصـةـ لـلـجـانـ معـيـنةـ لـمـلـءـ ما يـسـمـيهـ الـوـزـيرـ آخرـ «ـسـلـاتـ»ـ الإـلـاصـالـ الذيـ تمـ منـ دونـ مشـاـورـةـ أيـ أحـدـ، سـيـسـتـشـيـطـونـ غـصـباـ ضدـ رـدـودـ أـفـعـالـ مـجمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ حـولـ التـعـلـيمـ الـفـلـسـفـيـ الـهـجـومـيـ، مـتهـمـينـ إـيـاهـاـ بـالتـجـرـؤـ عـلـىـ تـغـيـيرـ مـجـالـ الصـرـاعـ وـالـإـلـاعـانـ بـوـقـاـحةـ بـأـنـهـ مـنـ الـواـجـبـ وـمـنـ الـمـمـكـنـ تـعـلـيمـ الـفـلـسـفـةـ لـيـسـ فـقـطـ بـالـقـسـمـ النـهـائـيـ، بلـ خـارـجـهـ وـقـبـلـهـ!ـ وـقـدـ بـلـغـ عـنـ بـعـضـ رـدـودـ الـأـفـعـالـ حـذـآـ، تمـ فـيـ اـسـتـشـارـ أـهـوـاءـ وـأـنـفـعـالـاتـ تـخـلتـ عـنـ حـيـادـهـاـ.ـ وـفـجـأـةـ لـمـ يـعـدـ الـهـدـفـ الرـئـيـسيـ لـلـنـقـدـ هـوـ الـمـشـرـوـعـ الـحـكـوـمـيـ، بلـ الـمـبـادـرـةـ الـعـجـيـبـةـ لـمـجـمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ الـمـذـكـورـةـ!ـ وـلـنـ نـشـيرـ هـنـاـ إـلـاـ لـلـاعـتراـضـاتـ الـمـدـعـمـةـ بـالـحـجـجـ وـالـتـيـ تـمـ الـإـلـاعـانـ عـنـهـاـ وـتـوجـيهـهـاـ مـباـشـرـةـ إـلـىـ الـمـجـمـوعـةـ أـوـ إـلـىـ مـنـطـقـ مـوقـعـهـاـ.

1 - في اللـحظـةـ التـيـ «ـرـفـضـ فـيـهاـ بـالـإـجـمـاعـ، مـشـرـوعـ التـعـلـيمـ الـفـلـسـفـيـ بـالـأـوـلـىـ وـالـثـانـيـةـ»ـ، «ـوـاعـتـبـرـ بـأـنـ عـلـىـ الـفـلـسـفـةـ أـنـ تـأـخـذـ مـكـانـ الـفـرـنـسـيـةـ (ـلـغـةـ وـأـدـبـ)ـ»ـ، فإنـ المـكـتبـ الـوـطـنـيـ لـجـمـعـيـةـ مـدـرـسـيـ الـفـلـسـفـةـ بـالـتـعـلـيمـ الـعـمـومـيـ، يـسـتـدـعـيـ مـسـبـقاـ الـمـبـرـرـ التـالـيـ، وـكـأـنـهـ لـاـ يـسـمـحـ لـنـاـ بـأـنـ نـطـلـبـ سـوـىـ ماـ تـرـيدـ الـوـزـارـةـ مـنـحـنـاـ إـيـاهـ، وـمـلـخـصـهـ أـنـهـ لـاـ يـمـكـنـ لـسـاعـاتـ الـأـوـلـىـ وـالـثـانـيـةـ أـنـ تـنـضـافـ إـلـىـ سـاعـاتـ الـقـسـمـ النـهـائـيـ.ـ وـعـلـىـ الـعـكـسـ منـ ذـلـكـ، فإنـ مـجـمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ حـولـ الـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفـيـ،

طالب بأن تتوارد الفلسفة داخل جذع مشترك، بساعات متزايدة في هذه الأقسام الثلاثة.

2 - إن حجة «الغياب المزعوم لنضج التلاميذ»، ليست نابعة قط من الجمعية المذكورة، بل إننا نجدها في كل مكان، ففي ظل شروط وعلى مدى تاريخ تسعى مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي لدراستها حالياً، ساهمت مصالح واسـتيهـامـات متعددة، في بناء هذا المعتقد وتمريره كمعنى مشترك. ورغم أن قيمة النضـج الذهـنـي كانت أكثر من مشبـوهـة على هـذا المـسـتـوى من التـجـريـدـ، وعلى الرـغـمـ من عدم استطاعتـنا القيام بـتجـارـبـ مـوـشـوقـ بهاـ، ضمن بعض الشـروـطـ، حول «الـنـضـجـ» الكـافـيـ للـتـلـامـيـذـ بـهـذـاـ الـخـصـوصـ، حول رـغـباتـهمـ ذاتـهاـ، فإنـ السـؤـالـ الـذـيـ يـظـلـ عـالـقاـ هوـ: كـيفـ لاـ يـنـدـهـشـ الـمـرـءـ مـنـ تـعـلـيمـ موـادـ فيـ نـفـسـ «صـعـوبـةـ» الـفـلـسـفـةـ مـنـذـ قـسـمـ السـادـسـةـ، بلـ إـدـرـاجـ كـثـيرـ مـنـ الـفـلـسـفـةـ دـاخـلـ هـذـهـ الـمـوـادـ؟

3 - يقال أيضاً إن الفلسفة «تشكل كلاً» و«نسقاً متمفصلاً من المفاهيم» ... إلخ. لذلك يتـعـينـ أنـ يـكـونـ تعـلـيمـهاـ شاملـاـ وـأنـ يـتـمـ خـلـالـ سـنـةـ وـاحـدـةـ. لـنـسـلـمـ بـهـذـهـ الـفـرـضـيـةـ دونـ الـخـوضـ فيـ الـمـشـكـلـةـ العـصـيـةـ الـمـتـعـلـقـةـ بـهـذـهـ «الـكـلـيـةـ النـسـقـيـةـ». لكنـ لـمـاـذاـ الـاقـتصـارـ عـلـىـ سـنـةـ وـاحـدـةـ (أـوـ بـالـأـحـرـ تـسـعـةـ أـشـهـرـ)؟ لـمـاـذاـ يـتـعـينـ تحـدـيدـ سـاعـاتـ الـتـدـرـيـسـ؟ وـقـبـلـ ذـلـكـ: كـمـ عـدـدـهـ؟ ذـلـكـ أـنـ الرـقـمـ يـتـغـيـرـ بـحـسـبـ الشـعـبـ وـيـضـعـفـ وـيـمـيلـ تـدـريـجيـاـ نحوـ الـانـقـطـاعـ، فـلـمـاـذاـ لـاـ نـقـتـصـرـ عـلـىـ شـهـرـ أوـ أـسـبـوعـ أوـ سـاعـةـ أوـ زـمـنـ الـإـنـصـاتـ إـلـىـ جـمـلةـ طـوـيـلـةـ أوـ لـحظـةـ غـمـزةـ؟ فـبـفـضـلـ هـذـاـ الـمـنـطـقـ الـخـاصـ بـنـوـعـ مـنـ الـاحـترـامـ لـلـنـسـقـيـةـ الـفـلـسـفـيـةـ الـمـذـكـورـةـ، يـمـكـنـ تـدـعـيمـ أـكـثـرـ الـضـغـوطـاتـ الـوـزـارـيـةـ صـراـمةـ. لكنـ هـنـاكـ وجـهـ آخـرـ لـهـذـاـ الـمـنـطـقـ، فـإـذـاـ ماـ تـوـزـعـ الـتـعـلـيمـ الـفـلـسـفـيـ عـلـىـ بـضـعـ سـنـينـ، فـإـنـهـ مـنـ الـلـازـمـ أـنـ يـعـهـدـ إـلـىـ «مـدـرـسـيـنـ مـخـتـلـفـيـنـ». وـسـنـعـودـ هـنـاـ إـلـىـ مـفـهـومـ كـلـاسـيـكـيـ جـداـ لـلـإـحـاطـةـ أوـ لـلـإـتـقـانـ الـفـلـسـفـيـنـ.

لندعوا ذلك «النقل السقراطي»، مع التحفظ من تحليله. وهو لا يتضمن فقط كل أنواع المجازفات (نزعات وثوقية وكاريزماتية... إلخ). إنه فضلاً عن ذلك، يتوافق بصعوبة مع الإтика النقدية - الليبرالية للدفاع التقليدي. ويجب أن يؤدي منطقياً إلى رسوخ (inamovibilité) نفس المدرس بال العالي (فلماذا لا يتم تقديم نفس الطلب؟) على مدى الحياة كمدرس للفكر وللحكمة وكمعرف (confesseur) وكمرشد روحي (directeur de conscience) وكمحلل لتكوين لا ينتهي، فما الذي تخشاه عندما يطرح السؤال حول وحدة «قسم الفلسفة» أو أستاذ هذه المادة؟

4 - لقد سجلت تحفظات أيضاً بخصوص «التقدم التدريجي»، أولاً يؤدي ذلك إلى تشتبه أو تفكك تجربتين؟ أو إلى إعادة إنتاج التعليم التقليدي، يجعله أقل متانة وأكثر عرضة للتحويلات الأيديولوجية وتعرضه للتحليل داخل المواد غير الفلسفية، أو إلى السماح بامتداد هيمنة (impérium) الفلسفة، ضمن هذه الوضعية التاريخية - السياسية أو تلك، هيمنة فلسفية تعيد إنتاج ما يتعين عليها تحويله؟ سيكون الاعتراض أكثر أهمية، وهو الذي يسمح لوحده بالاشغال. لذلك، وجب أن نوضح بان قيمة «التقدم التدريجي» تنتهي طبعاً إلى تقليد جد كلاسيكي للبيداوغوجيا. ومن الواجب علينا عدم تلقى هذا التقدم بالصفة المطمئنة ولا تقديس كلمة أو شعار «التقدم التدريجي»، فالامر يتعلق في هذه المرحلة المحددة من الصراع والاستراتيجية، يجعل امتداد التعليم الفلسفي على مدى عدة سنوات أمراً مقبولاً عملياً وجعل امتداده مشتركاً مع مواد أخرى، نقر طبعاً بتقدema التدريجي. كما يتعلق، ومن خلال الإحالات على معيار مقبول، بإخراج الفلسفة من سياجها البيداوغوجي الضيق وتبرير مطلب (ساعات متساوية لتلك المخصصة للمواد العلمية أو الأدبية). وبعد كسب هذا الامتداد المشروع - الناتج عن صراع مرير - ستبرز نقاشات

أخرى من أجل تحديد مضامين وأشكال التعليم وتمفصلاتها وتوصلها في ما بينها ومع ما يوجد خارج المدرسة. وتدعو مقتراحات مجموعة الأبحاث المذكورة بخصوص «التقدم التدريجي»، إلى مثل هذه التحولات بشكل متكمال. طبعاً، إذا كنا سعيد - بذرية «التقدم التدريجي» - تأسيس تعلم ما، أو الخضوع لغايات مشبوهة، وإذا كنا سنوز «تكتويناً» موجهاً، كتقدم نحو تحقيق متاغم لغاية ما (*telos*)، فيما كان نوعها، فإنه يجب بكل تأكيد مواجهة هذا التملك الجديد الذي ستبرز خطورته (أو سلامته) دوماً. هكذا، ستترسم جبهات أخرى في الأفق، لكن إذا لم تعد الفلسفة مقتصرة على قسم واحد، فإن توسيع الحقل سيجعل العمل والتبادلات النقدية والنقاشات والمواجهات أكثر فاعلية. وفي جميع الأحوال، وما هو مؤكد إلى حد الآن، هو أن شعار تمديد التعليم الفلسفى، بذرية أن شعار «التقدم التدريجي»، لا يحل كل المشاكل وأنه من الممكن أن يمتلك من جديد من طرف المعسكر الخصم، يعني القبول بحججة وهمية، سواء كانت صادرة عن نية حسنة أو سيئة، فهي حجة وهمية ولا مستقبل لها. وقد برهنا على هذا الأمر.

وعلى العكس من ذلك، يجب العمل منذ الآن، على خلق شروط امتداد وتحويل التعليم المسمى فلسفياً وفتح نقاشات وبلورة تجارب أو إشراك أكبر عدد من المدرسين والطلبة والتلاميذ، ليس فقط داخل المادة الفلسفية والمدرسة. إن هذه العملية جارية ونحن نعاين الكثير من أعراضها، لذلك فإن حقل الصراعات المستقبلية بدأ يلوح في الأفق. وكيفما كان المصير المباشر للمشروع الحكومي، فإن هذا النظام لا يمكنه أن يمنع لنفسه «نسقاً تربوياً»، يمثل في جانبه الأكثر نقدية وجلاء، تناقضاته الخاصة (لأنه نسقي وفلسفى بالضبط، ولأن المدرسة تصبح في إطاره رهاناً محدداً أكثر فأكثر).

لذلك عليه أن يتظاهر بتغييره كل صباح وتنوع خيوطه عبر انشغال افعالي وتشنجي، وكأنه يستعجل المرحلة النهائية.

**السؤال الثاني:** نعتقد بأن الفلسفة وظيفة لا تعوض تتضمن على الأقل نقطتين أساسيتين، وهما:

- ترسیخ تعلم عمليات المعرفة العقلية.

- تعلم النقاش المنظم والديمocrati.

**السؤال الثالث:** في ما وراء الدفاع البسيط وغير الكافي عن الفلسفة، كيف يتعين التفكير فيه، من وجهة نظركم؟

- جاك دريدا: إذا كان للفلسفة بالفعل «وظيفة لا تعوض»، فهل يرجع ذلك إلى كون لا شيء يمكنه تعويضها في حالة موتها؟ أعتقد بالأحرى، بأنها تعوض باستمرار، وذلك هو شكل عدم قابليتها للتعويض (*irremplaçabilité*). لذلك، فإن المعركة لا تكون ببساطة أبداً، مع أو ضد الفلسفة، لا تكون معركة الحياة أو الموت، الحضور أو الغياب داخل تعليم الفلسفة، بل هي معركة بين قوى وهيئتها الفلسفية داخل وخارج المؤسسة المدرسية.

بخصوص النقطتين الأساسيتين والسؤال الثالث، لا يمكنني الإجابة عليها جميعها بنفس الشكل ووفق نفس المقدمات، دون أن أطرح عليكم بدوري العديد من الأسئلة حول كل مفهوم من المفاهيم المستعملة.

وسيطلب منا هذا الأمر، على الأقل، وقتاً وحيزاً أكبر وتحليلات وتقسيمات أخرى. لنقل إبني أحراول، وأسأحاول الإجابة عنها في موضوع آخر.

## فلسفة الجمعية العامة<sup>(1)</sup>

(أطلب الآن الكلمة للحديث - وهو أمر ضروري على ما أعتقد - عن التحضير وعن مقدمات الجمعية العامة - وسأقوم بذلك بصفة شخصية كعضو من بين أعضاء اللجنة التحضيرية التي كانت جلسات أعمالها مفتوحة، وكان المساهمون أكثر عدداً وتنوعاً، مما كانت توحى به اللائحة الأولى للأعضاء والتي تم الإعلان عنها منذ اليوم الأول.

ويتعين علينا تقديم المعلومات والتوضيحات بخصوص كل ما سبق أن مهد للقاء اليوم. وما سأقرره عليكم يعكس وجهة نظرى الخاصة ويلزمني لوحدي، وأيضاً باعتباري مشاركاً في هذه الأعمال الأولى).

---

(1) ألمي هذا العرض عند افتتاح أعمال الجمعية العامة (*états généraux*) التي انضم إليها أكثر من ألف ومائتي شخص بالسوربون. وقد ظهر بجريدة (*Libération*)، 20 حزيران/  
*Etats généraux de la philosophie: 16 et 17 juin 1979*، ثم بمؤلف: يونيو 1979، Paris: Flammarion، 1979)،

وبخصوص تهيئة مقدمات الجمعية العامة، انظر النصوص الواردة بالحاشية، ص 295 من هذا الكتاب.

يجب أن تعبّر هذه الجمعية العامة عن حادث. وكما يقال «لا شيء بعده سيظل كما كان»، فمن حيث المبدأ لا توضع شروط أمام الأحداث. لكن، وبما أن انعقاد هذه الجمعية العامة هو عبارة عن حدث، يمكننا أن نقول منذ الآن، وكيفما كان مآل هذا البحث، إنه تم بشرط على الأقل. لكن ما هو هذا الشرط؟

إنه عدم الانتماء إلى أي هيئة خاصة. ولا أقول لأي شخص، ولا لأي شخصية، فردية أو جماعية، أو لأي وجه أو شكل قابل للتنمية ولا لأي مجموعة مؤسسة بشكل شرعي ومشروع، سواء كانت مؤسسة بحث أو تدريس، سواء كان نظاماً تراتيباً ومهنياً أو جماعية مهنية أو نقابية أو حزباً سياسياً، فالجمعية العامة مطالبة بأن تتشكل وأن تنافس بنفسها شرعيتها الخاصة. ولن أذكّر هنا بكل المفارقات السياسية التي يؤدي إليها منطق هذه الوضعية، فنحن نعرفها جيداً. هكذا، فإن بعض الأشخاص من بيننا اعتقدوا أن بإمكانهم أن يصبحوا مؤقتاً وسطاء مسؤولين وناطقين رسميين للنداء الذي وجهته الجمعية العامة بنفسها والذي استجاب له بعض الأعضاء. وبالفعل، فقد كان من الضروري أن يتلقى البعض منا، بدعوى إدراك وسماع وترجمة النداء الأول على طريقتهم، واعتتقدوا أن بإمكانهم، تبعاً لذلك، اتخاذ المبادرة أو مسؤولية تنظيم الجمعية العامة. وقد ظلت هذه الأخيرة - في جانب من جوانبها - تقنية ومحايدة، لكن ليس باستطاعتها أن تكون كلية كذلك، ولن يكون من الجدية ولا من التزاهة في شيء، نكران هذا الأمر.

وأريد أن أتحدث عن تأويل واستيقات قائمة وتقديم بعض الاقتراحات الوجيزة والعامّة بقصدها أي اقتراحات قابلة للنقاش.

لقد حاولت اللجنة التحضيرية أن تعبّر بأمانة - وهذه القاعدة متبعة لديها، وأنا شاهد على ذلك - عن علامات الإجماع الافتراضي

الواسع (*consensus virtuel*)، وساهم أعضاء اللجنة طبعاً في ضمان هذا الإجماع، بغضّ النظر عن فلسفتهم المتعلقة بالجمعيّة العامة وعن فلسفتهم في الإجماع أو العلامات، بل وعن فلسفة فلسفتهم. ولإقرار شروط هذا الانفاق الافتراضي عملوا على احترام الاختلافات (differences) بل وحتى الخلافات (*differences*) التي يمكن أن تفرق بين الاثنين للجتماع هنا.

ويبدو لي أن القناعة المشتركة والضمنية لدى الجميع كانت هي التالية: لا يمكن لها الإجماع في ظل الوضعية الحالية أن يتأكّد باتجاه إقرار التزامات عملية، فutility وفعالة، إلا بالقدر الذي يصبح فيه مستقلاً عن الهيئات التي سميتها، سواء كانت هيئات بيداغوجية أو مهنية أو حرفية أو نقابية أو سياسية... إلخ (داخل كلمة «إلخ» يمكن أن يندرج أي فرد أو جماعة تزيد استخدام الجمعية العامة، كقاعدة أو استوديو أو كمسرح إضافي). ولا أحد سيعارض طموح هذه الهيئات إلى الكفاءة والمشروعية والفعالية في مجال محدد من المجالات. ومن الممكن والطبيعي أن يشعر العديد منا بالانتماء إلى هذه التنظيمات وأن يصرح بذلك. كما أنه من المأمول - لأسباب بديهية سأعود إليها - أن تحظى تعهّدات الجمعية العامة التي سيتم اتخاذها، بقبول ودعم هذه التنظيمات. وهذه أكثر من أمنية. وما لا يبدو لي مأمولاً، حقاً وحقيقة، هو أن تكون تعهّداتنا خاضعة ولو ضمنياً، لاتفاق هذه التنظيمات، فبالنسبة إلى هذه الأخيرة، كما بالنسبة إلينا، يجب أن تكون الحرية والاستقلالية كاملتين، بل هما شرطاً للتضامن المحتمل الذي اعتبره من جهتي ضروريّاً في ظل بعض الشروط. ويبدو أن الإجماع كما حدّدناه يتجاوز حدود هذه التنظيمات المشروعة، وهو لا يمثل في إطارها بشكل حصري، خصوصاً في ما يتعلق بالتحويل الاستعجالي لوضعية غير مقبولة. وإذا

ما كان هذا الإجماع مطالباً بالوجود، فإنه سيعلن عن نفسه في ما وراء العديد من التقنيات الفلسفية أو السياسية - الأيديولوجية، فهل معنى هذا أنه سيظل محايضاً من الناحية الفلسفية أو السياسية؟

كلا، فهو يتطابق بكل تأكيد مع موقف جديد أو مع موقف فلسي وسياسي جديد وإن كان غير بارز في إعادة إنتاج السنن والأنمط المستعملة. وتعتبر إعادة الإنتاج هذه على العكس، السمة الأكثر ظهوراً وضراً، ضمن الحدود التي يراد حصر النقاش الفلسفي في إطارها - كنقاش من أجل الفلسفة وبخصوصها، بداخليها وحولها وضمن مؤسساتها وخارجها - ونحن نسعى إلى إزالة هذه الحدود رغم رغبة البعض في سجتنا بداخليها.

وإذا ما وجد هذا الإجماع أو كان متضرراً، فإننا نريده أن يكون موسعاً وإن كان ذلك لا يعني توحيداً للرأي ولا إرادة عامة، فالامر يتعلق بجهة موسعة أو بجهة أخرى، ولربما بما نسميه ضمن تقليد نعرفه بـ «الحاجة إلى الفلسفة»، أو «الاهتمام بالفلسفة». وسواء قلنا «الاهتمام بالفلسفة» أو «أهمية الفلسفة»، فإن ذلك لا يشير إلى ميل خاص لممارسة معينة ولخبرة أو لمادة، ولا يعني ميل الاختصاصي أو الطقس المحترم إلى حد التقديس، المرعوب إزاء كل ما يحمل اسم الفلسفة أو التقليد الفلسفى أو من أجل فلسفة معينة .

وإذا كان هناك من اهتمام بالفلسفة، فسيكون عبارة عن تأكيد لا يقف عند أي حدود في معرفته لذاته وبناته، فهو إذن غير مشروط، وهذا ما يتعين التفكير فيه.

لكن، حينما تبني وضعيه تاريخية معينة وقوى اجتماعية ووطن وتنظيم للدولة بل وتنظيم دولي - وسنكون مخطئين إذا ما تجاهلنا هذا الأمر - للحد من تأكيد هذا الاهتمام بالفلسفة ولمنعه، فإن الفلسفة بشكل عام، لن تكون هي وحدها الخاضعة لقمع الهمجية

الللفلسية. لأن الأمر هو بالأحرى علامة على صراع جديد بين القوى والفرق أو تحالفات القوى. وهذا الشكل هو الذي يتعين تحليله من خلال أنماطه الكبرى ومقاطعه الطويلة وأيضاً من خلال جوانبه غير المسبقة والراهنة بشكل دقيق. ويعتبر الخطاب الفلسفى نفسه طرفاً معتبراً داخل هذه القوى، وإن كان حضوره يتم بشكل مغاير. والمقصود بطرف معنى، هو أنه لا يعبر عنها ولا يعكسها ولا يمثلها، مثلما لا يحركها، لأن علاقته بها مغايرة.

ونحن نتوفر على كل أنواع الخطابات لتحليل أو محاولة تحويل وضعية الفلسفة وتعليمها وسياقها العام بفرنسا وأوروبا وما ورائهما. غير أنني لن أستخلص هنا كل هذه الأنواع، ولكن أود التذكير بأنه داخل كل خطاطة، يوجد انحراف لفلسفة ولتأويل فلسفى محددين. وقد تم اعتماد أدوات مفهومية كمرتكزات للتحليل، مستمدة من الماضي التاريخي، لفهم ومواجهة الحملة المنظمة ضد الفلسفة بفرنسا. وخلال السينين الأخيرة، حاول البعض منا، بمفردهم أو داخل مجموعات للبحث، استعمال هذه الأدوات أو المرتكزات وتحويل مكانها خصوصاً. وأعتقد بأن مآل هذه الجمعية العامة سيكون هو الفشل، إذا لم تنتظم الخطابات والتحليلات والقرارات العملية وأنماط التدخل والمقاومة أو التأكيد، وفق التمييز غير المختزل والجدة الأساسية لوضعيتنا في لحظتها الفلسفية الداخلية وفي فضائها التاريخي عموماً. وإذا كانت هذه اللحظة تذكرنا في بعض جوانبها، كما قلنا سابقاً بخنق الفلسفة في فترة الإمبراطورية الثانية وتحت الاحتلال النازي، بل وعبر تجليات مشابهة خارج فرنسا، ضمن أنظمة سياسية مشابهة أو مخالفة، فإن وضعيتنا الحالية تظل مغایرة بفعل سماتها الأصلية التي يتعين علينا معرفتها. وليس من السهل معرفتها، لأن ذلك يستدعي تعبئة تحليلات سوسيو-اقتصادية جديدة وإشكاليات سياسية أخرى وافتتاحات على موضوعات، لم يكن

الفلسفه المحترفون مهنيين لدراستها، وأنا أفكـر هنا بالخصوص في ما تم تصنـيفه ضمن جنس «الإعلام» أو ما يسمـى بـ«سلطة الإعلام». وعلى الرغم من أن «الإعلام» يـسقط أحياناً في العرض المسرحي، التـقديـيـ بهذا الـقدر أو ذاكـ، عبر عروض ناجحة أو بـواسـطـةـ أبطـالـ المـوهـوبـينـ، فإنـ هـنـاكـ رـهـانـاًـ أسـاسـياًـ ضـمـنـ تقـنيـةـ وـسيـاسـةـ وـسـائـلـ الـاتـصالـ، وهوـ رـهـانـ فـلـسـفيـ أـيـضاًـ، يـتـسـمـ بالـحدـةـ فيـ بـعـضـ صـيـغـهـ وـعـمـليـاتـهـ وـتـقـوـيمـهـ وـسـوقـهـ وـتـكـنـولـوجـيـتـهـ.

لكـنـ، رغمـ جـدـةـ وـضـرـورـةـ هـذـهـ التـحـلـيلـاتـ، فإـنـهاـ لاـ تـعـفـيناـ منـ القـيـامـ بـتـأـوـيلـ تـأـكـيدـيـ لـلـعـلـاقـةـ بـالـفـلـسـفـةـ وـلـعـلـاقـةـ الـفـلـسـفـةـ بـذـاتـهاـ، إـذـ كـانـ شـيـءـ مـنـ هـذـاـ القـبـيلـ مـوـجـودـاـ.ـ وـبـصـيـغـهـ أـخـرىـ، فإـنـهـ يـتـعـينـ عـلـيـنـاـ عـلـىـ ماـ يـبـدوـ إـنـصـاتـ إـلـىـ صـوـتـ الأـسـئـلـةـ الـكـبـرـىـ لـلـفـلـسـفـةـ وـلـلـفـكـرـ وـلـلـشـكـلـ الـحـاضـرـ لـوـجـهـتـهـمـاـ وـلـبـدـايـاتـهـمـاـ، وـاستـئـنـافـ هـذـهـ الـبـداـيـةـ عـبـرـ مـسـائـلـ مـطـرـوـحةـ لـلـنـقـاشـ (ـمـثـلـ الـقـضـاـيـاـ الـمـؤـسـسـاتـيـةـ وـالـتـقـنـيـةـ وـالـمـهـنـيـةـ وـالـبـيـدـاغـوـجـيـةـ وـالـسـوـسـيـوـ -ـ اـقـتـصـادـيـةـ .ـ إـلـخـ).ـ وـبـإـيـجاـزـ:ـ ماـ الـذـيـ يـقـالـ وـيـفـعـلـ إـلـآنـ بـاسـمـ الـفـلـسـفـةـ أـوـ تـحـتـ اـسـمـهـ؟ـ مـاـذـاـ يـقـالـ وـيـفـعـلـ بـخـصـوصـ الـفـلـسـفـةـ وـالـفـكـرـ؟ـ وـمـاـ الـذـيـ يـدـرـئـ أـوـ يـجـبـ أـوـ يـمـكـنـ انـ يـدـرـسـ تـحـتـ هـذـاـ اـسـمـ وـاـنـطـلـاقـاـ مـنـهـ وـمـنـ كـلـ مـاـ يـتـقـدمـ بـاسـمـهـ؟ـ

فـإـذـاـ كـانـتـ عـبـارـةـ «ـالـجـمـعـيـةـ الـعـامـةـ»ـ قـدـ فـرـضـتـ نـفـسـهـاـ عـلـيـنـاـ بـسـرـعـةـ عـنـدـ استـدـعـاءـ هـذـاـ الحـدـثـ فإـنـ ذـلـكـ رـاجـعـ بـشـكـلـ صـرـيحـ تـقـرـيبـاـ،ـ إـلـىـ الإـعلـانـ عـنـ وـجـودـ شـيـءـ قـابـلـ لـلـتـدـشـينـ.ـ طـبـعاـ،ـ سـيـقـالـ لـنـاـ إـنـ إـلـاحـةـ عـلـىـ الـجـمـعـيـةـ الـعـامـةـ تـقـلـيدـيـةـ،ـ فـقـدـ كـانـتـ قـبـلـ الـثـورـةـ الـفـرـنـسـيـةـ مـكانـ الـمـطـالـبـ الـتـرـاتـيـةـ وـالـمـحـافـظـةـ،ـ لـكـنـ بـعـضـ النـدـوـاتـ تـرـيـنـتـ فـيـ السـنـينـ الـأـخـيرـةـ بـهـذـاـ اللـقـبـ الشـرـيفـ لـلـثـورـةـ.ـ وـمـعـ ذـلـكـ،ـ فـقـدـ فـرـضـ نـفـسـهـ عـلـيـنـاـ،ـ رـغـمـ هـذـهـ الـمـجـازـفـاتـ،ـ وـقـمـنـاـ بـنـوـعـ مـنـ الـمـرـحـ،ـ بـالـأـسـتـشـهـادـ بـهـذـهـ الصـيـغـةـ غـيرـ الـمـنـاسـبـةـ مـعـ الـتـمـوـجـاتـ الـثـورـيـةـ الـكـبـرـىـ.

من جانب آخر، وكيفما كان تصورنا في آخر المطاف للتنوير (Aufklärung) ولثورة 1789، فإبني أجد أن محاكتمهما هنا وهناك (وهي محاكمة غامضة ومستعجلة ومربحة)، هي علامة من علامات الظلامية الصارخة التي يجب علينا مناقشتها هنا متتجاوزين امتعاضنا. إن استدعاء الجمعية العامة هو تبنٌ لهذه التسمية وتفاد للعديد من الألقاب التي قد تحيلنا على هذه الأشكال من التجمعات وهذه الأنواع من السنن المؤسساتي التي تحدثت عنها قبل قليل. وبالفعل، يجب ألا تكون الجمعية العامة تجمعاً احتجاجياً بزعمائه وزعيماته ولا مؤتمراً سياسياً ولا ندوة مختصين ولا جلسات أو اجتماعاً عاماً لهيئة مؤسسة ومشروعة ومقبولة، كيفما كان نوعها.

وإذا كانت الجمعية العامة لسنة 1789 قد قطعت الصلة مع سبقاتها، فذلك راجع إلى كونها دشنت مساراً جديداً عبر الإعلان عن نفسها كجمعية وطنية ثم كجمعية دستورية، تعيد بشكل جذري تدبير النظام أو الأنظمة التي شكلتها من قبل. وسيكون الحدث بهذا المقتضى، مرتبطاً بالمشروع الفلسفـي العظيم للتأسيس الذاتي الذي لا يعتمد إلا على نفسه ولا يرجع إلى ضمادات أو تراتبات أو مشروعة سابقة. وأنا لا أعرف ما إذا كانت هذه الحركة تنطوي الآن على معنى أو حظ بالنسبة إلى الفلسفة (ولن أعالج هذه المشكلة في العمق، على الأقل في هذه المرحلة). لكنني أعتقد، بل إنني متيقن بأن مثل هذه القدرة «التي تحول ما يجب تحويله (mutatis mutandis) كمبدأ لطموح مشابه، تسمع داخل النداء من أجل الجمعية العامة للفلسفة»<sup>(2)</sup>. وعلى سبيل المثال، فإن لفظة «تأكيد»، تسمع بسماعه ثلاث مرات على الأقل. لكن، إذا كان علينا خلال هذين اليومين

---

(2) انظر الحاشية، ص 295 من هذا الكتاب.

وبعدهما ألا نتجاهل المعطيات الملمسة والمقدمات الظرفية والضرورات الإمبريالية والتكتيكية لنشاطنا والإكراهات المتنوعة التي يجبأخذها في الحسبان بكل تفاصيلها، فإن القيام بذلك لن يستحق أن ينجز إلا ضمن ما أسميه بصيغة تقليدية، الفكرة كمبدأ عظيم يتأكد داخل النداء.

ونحن نسمع هذا التأكيد ولكن من غير المؤكد أننا نسمعه جمياً بنفس الشكل، لأنه ليس واضحاً، وهذا أمر طبيعي بمعنى ما، فهناك تحفظ غريب قائم، لكن يجب أن نميز بينه وبين الالتباس المطروع. ولربما كان مرد هذا التحفظ، هو بقاوته لامقرراً (*indécidé*) بشكل أساسي ضمن توجه الفلسفة. ولا تتمركز علامات اللاتقرير في مدخل النداء ولا في أي موقع آخر، فهذا اللاتقرير غير موجود مثلاً في العرض الموجز الذي دعوناه بـ «اللوحة السوداء»، وهو غير موجود أيضاً في المتطلبات الدنيا التي اختير لها عنوان «من أجل البدء»<sup>(3)</sup>. وما تم تجميعه بشكل تخططي لكن واضح ضمن هاتين الوثيقتين الأخيرتين، هو بمثابة برهنة موضوعية ومشفرة. ومما لا جدال فيه أن التعليم والبحث الفلسفيين، سينحطان بشكل متسرع إلى حد البتر والاختناق الذي لا رجعة فيه، إذا ما تركنا إجراءات الحكومة الحالية وتلك التي سبقتها والقوى والفرق أو تحالفات القوى المدعمة لها، تفعل فعلها. ومما لا جدال فيه أيضاً، أن هذه العملية (التي لا تشير إلى خطر مضر بالفلسفة وحدها بل مضر بالنسق التربوي برمتها وبالمجتمع) لن تتوقف إلا بفعل الشروط التي حددناها على المدى القصير والمتوسط على الأقل، ومن بينها الزيادة في عدد المدرسين، وبالتالي في عدد الطلبة والباحثين، إعادة تحديد

---

(3) انظر الحاشية، ص 297 - 301 من هذا الكتاب.

«ال حاجيات» والعدد الأدنى للتلמיד بالقسم والتوقيت المحدد في أربع ساعات بالنسبة إلى كل تلاميذ الثانويات بجميع فناتهم، الإبقاء على الفلسفة وعلى أساتذتها بمدارس المعلمين، تمديد التعليم الفلسفـي على الأقل في السلك الثانوي برمهـة وفي الجامـعة، خارج شـعبة الفلـسفة، أي التـمـدـيد بكل تـبعـاتهـ والـذـي لا يـقـتـصـرـ علىـ الفلـسـفـةـ ولاـ حتىـ علىـ المـدـرـسـةـ. وـيـعـتـبـرـ هـذـاـ المـطـلـبـ الـأـخـيـرـ (مـطـلـبـ التـمـدـيدـ)ـ مـشـروـعاـ وـحـيـوـياـ وـحـاسـمـاـ. وـلـعـلـ العـدـدـ الـهـائـلـ منـ الـمـسـتـجـبـيـنـ لـهـذـاـ النـداءـ أوـ منـ الـمـشـارـكـيـنـ أوـ منـ الـذـيـنـ بـعـثـواـ مـمـثـلـيـهـمـ إـلـىـ هـذـهـ الـجـمـعـيـةـ،ـ يـسـمـعـ بـالـتـعـرـفـ عـلـىـ الـمـسـارـ الـذـيـ تمـ قـطـعـهـ مـنـذـ الـلحـظـةـ الـتـيـ اـعـتـبـرـ فـيـهاـ الـبـعـضـ هـذـاـ التـمـدـيدـ طـوـبـاوـيـاـ وـخـطـيرـاـ،ـ فـكـلـ شـيءـ قـابـلـ لـلـبـرهـنـةـ فـيـ الـوـثـيقـتـيـنـ الـمـرـفـقـتـيـنـ بـالـنـداءـ.ـ وـإـذـ أـرـدـنـاـ أـنـ نـكـونـ مـنـطـقـيـنـ (consequents)ـ فـعـلـيـنـاـ أـنـ نـرـتـبـ مـنـ دـوـنـ هـوـادـةـ وـمـهـماـ حـصـلـ،ـ مـقـطـلـيـاتـ عـنـيدـةـ وـتـحـديـدـاتـ حـاسـمـةـ.

طبعـاـ،ـ لاـ يـمـكـنـ لـهـذـهـ الـخـاصـيـةـ الـبـرـهـانـيـةـ وـلـاـ لـهـذـهـ الـمـوـضـوـعـيـةـ العـنـيـدةـ أـنـ تـمـيـزـ النـداءـ فـيـ حـدـ ذـاتـهـ وـخـصـوـصـاـ مـاـ يـتـعـلـقـ بـمـدـخـلـهـ.ـ وـعـلـىـ ماـ يـبـدـوـ،ـ فـإـنـ ذـلـكـ لـمـ يـكـنـ مـمـكـنـاـ وـلـاـ مـأ~مـولاـ،ـ فـقـدـ تـمـ عـرـضـ تـأـكـيدـ مـعـيـنـ،ـ وـلـكـنـ تـأـكـيدـ لـاـ يـقـدـمـ بـرـاهـيـنـهـ بـنـفـسـ الشـكـلـ،ـ فـهـوـ يـلـزـمـ وـيـقـرـرـ وـيـعـلـمـ مـاـ يـفـيـدـ الـفـلـسـفـةـ وـمـاـ هـوـ فـيـ صـالـحـهـاـ،ـ لـكـنـ،ـ لـيـسـ باـسـطـاعـهـ الـيـوـمـ،ـ الـقـيـامـ بـذـلـكـ دـفـعـةـ وـاحـدـةـ وـبـسـيـطـةـ وـكـلـيـةـ،ـ فـنـحـنـ لـمـ نـعـدـ شـبـابـاـ وـلـاـ الـفـلـسـفـةـ أـيـضاـ،ـ لـكـنـ يـتـخـذـ تـأـكـيدـ الـمـنـاضـلـ بـالـنـسـبـةـ إـلـيـنـاـ،ـ صـيـغـةـ الـبـسـاطـةـ وـالـمـرحـ،ـ وـلـكـيـ يـكـونـ مـنـ دـوـنـ ثـنـيـ وـطـرـيـاـ وـجـدـيـداـ.ـ وـإـذـ كـانـ لـاـ مـنـاصـ مـنـ إـعادـةـ تـأـكـيدـ،ـ فـإـنـ ذـلـكـ يـجـبـ أـنـ يـتـمـ فـيـ لـحـظـةـ مـتـفـرـدةـ وـمـمـتـلـئـةـ بـالـتـارـيـخـ،ـ تـارـيـخـ الـفـلـسـفـةـ وـالـمـجـتمـعـ وـمـؤـسـسـاتـهـ وـبـنـيـاتـهـ الـبـيـدـاغـوجـيـةـ.

وـيـجـبـ عـلـيـنـاـ أـلـاـ نـتجـاهـلـ كـلـ مـاـ تـمـ تـمـرـيـرـهـ تـحـتـ اـسـمـ الـفـلـسـفـةـ،ـ

فمنذ مدة، لم نعد جاهزين للإبحار على أي مركب، لم نعد نصدق ما تحمله آخر الأمطار، خصوصاً عندما يتم إيهامنا بفكرة المصدر الخالص والعتيق. ولا تعني الذاكرة اليقظة والصارمة والنقدية لتاريخ الفلسفة، البطء أو الشيخوخة بالنسبة إلى إعادة التأكيد التي أتحدث عنها، فمن الممكن أن يحصل العكس بالنسبة إلى هذه الذاكرة، إن استطاعت إلى ذلك سبيلاً.

بقيت الإشارة إلى أن النداء ينفتح على التأكيد والللتقرير، فهو لا يتوافر على نفس الخاصية البرهانية المميزة للوثيقتين التابعتين له. وهنا تواجهنا بعض الأسئلة التي سأحاول الإجابة عليها. إن مدخل النداء يتضمن بعدها تفاؤلياً إن لم نقل احتفاليّاً، فهو يدلّي بمجموعة علامات تشهد على حياة وشباب وتنوع المطلب الفلسفـي في هذا البلد وفي العالم. وقد شعر البعض منا بالحراج (ومن ضمنهم أولئك الذين صادقوا بشكل تام على حركتنا، وأولئك - وأنا من بينهم - الذين ساهموا بفعالية في صياغة هذا النص). لكن ما الذي أحرجهم؟ لقد أحرجتهم تلك الصياغة التي يمكن أن تعني بأنه من بين كل العلامات المدلـى بها، يمكن الاستمتاع بتلك المنبثقة عن الإصدارات (المفهومـة عمومـاً) والصحافة المكتـورة والنـاطقة (المفهومـة عمومـاً أيضاً) والتـلفـزة (المفهومـة عمومـاً كذلك).

ومن البديهي ألا تكون الأمور بهذه البساطة وهذا ما يعرفه الجميع، فلا أحد اليوم، من بين الفلاسفة اليقظين ولا أحد من بين من تخلوا عن غفلتهم وتمكنوا من تمييز الأشياء في هذه المجالات (طباعة، صحافة، تلفزيون)، قادر على الاعتراف بحيوية وبصرامة ما هو فلسفـي، عبر استدعاء لما يمكن اعتباره أكبر جزء ضمن ما يعرض على المـلـأ وما يعلن بصـخبـ، عن انتـمائـه إلى الفلـسـفة داخل كل الأـسـتـودـيوـهـاتـ، حيث لـوحـظـ منذ فـترةـ وجـيـزةـ، كـيفـ أنـبعـضـ

الأصوات الصاخبة سلمت مكبرات للصوت، دون أن تتساءل (في أحسن الأحوال)، لماذا تم التخلّي لها فجأة، عن أعمدة الصحافة وهوائيات التلفزة للتحدث بهذه الطريقة وقول ذلك بالضبط؟

وبالتفكير في ما يهيمن على المشهد أو السوق وما ينتج فيهما ويهيمن على فضاء فقره الساذج ومقابل النقي والجاهل إلى حد الهمجية والمتساهل والمبت Hwy إلى حد التهريج (bouffonnerie) والممل بشكل غير مسموح بالنسبة إلينا وبالنسبة إلى على الأقل (أقول غالباً وليس دائماً، لأنه من اللازم التدقيق والتمييز وتنوع أشكال التحليل في هذه الأمور، وأرجو أن تكون قد شرعنا في ذلك هنا)، فإننا سنكون محرجين فعلاً إذا ما استخلصنا من كل ذلك حجة تبرر انطلاقة الفلسفة. وعلى أي حال، لم يكن هذا هو قصد محرري النداء. وإليكم بإيجاز، مبدأ التحليل الذي أقنعني شخصياً بالموافقة على النداء والمساهمة في صياغته بهذا الشكل. طبعاً فإن هذا الشكل ليس كاملاً، فهو وجيز جداً بالضرورة وإضماري (elliptique) وببساطي. وأنا لن أدافع عنه لذاته ولا في حرفيته، بل أدافع فقط عن منطقه الداخلي. وفي جميع الأحوال، لم يكن القصد من النداء هو توجيه الجمعية العامة مسبقاً والحصول على الموافقة القبلية، لأنه خضع للنقاش هنا. ولا يتعلق الأمر في المقام الأول، وهذا بديهي، بمدح مضمون وجودة كل العلامات الملتبسة، وخصوصاً العلامات التي تصدر شخيراً أو خيراً على الصفحة الأولى، فلا أحد يطلب ذلك ولا شيء في النداء يدعوه إليه.

لكن سيكون من الخطأ إهمال هذه العلامات والأعراض التي يجب مساءلتها على مستوى مراميها، أي على مستوى مرامي ومعايير وأنماط للمساءلة لم تتهيأ لها جمياً بالتساوي، فالمعايير المتضمنة في الفلسفة والتي يعتبرها البعض فلسفية بحصر المعنى، يمكنها في

غياب المرح، أن تملئ علينا التقييمات الأكثر قساوة - وأيضاً الأكثر كآبة ويساءاً - عند قراءة أو سماع هذا الإنجاز أو ذاك، ولا يمكن لهذه المعايير المتعلقة بالجودة الفلسفية لمثل هذه الرسائل، أن تحدد بشكل أساسي ما يحدث وخصوصاً ما يحدث في الفلسفة.

هكذا، وانطلاقاً من التحولات أو التقلبات المتنوعة في سوسيولوجيا المدرسة وخارجها وفي المجال الأيديولوجي والفلسفى والسياسي لهذا البلد وللعالم وفي تكنولوجيا الإعلام، يتجلّى اللجوء إلى شيء يشبه الفلسفة تقريباً، في أمكنة اجتماعية، بأشكال وفق معايير تتجاوز كثيراً فضاء الكفاءة المهنية الذي يعتبر بدوره عرضة للشك والذي يملك أيضاً وعلى الطريقة القديمة، سلطات للتقييم والترقية والانتقاء وإعلامه الصغير (إعلام الجيب)، وهي عبارة عن رافعات مهنية وإصدارية متمركزة جداً، بحيث يجب على التحليل النقدي ألا يتשהل معها نظرياً.

وحتى لو كان فضاء الكفاءة المهنية متجاوزاً ومعه الفضاء الاجتماعي الذي يوفر بفرنسا في العادة، أغلب الفلاسفة المحترفين، فمن سيتأسف على ذلك حقاً؟ ذلك أنه لا رجعة في هذه العملية، لأن مثل هذا الأسف لن يكون فقط حزيناً وانفعالياً وسلبياً، بل سيكون من دون جدوى تماماً. لكنه لن يعيينا من التساؤل عن الشروط العميقية والممتعدة لهذا التوسيع وعن الواقع الغريب الناتج عنه. وسنكون مخطئين إذا ما تجاهلنا الحقيقة التالية، وهي أنه إذا كانا نصدّم أو نشعر بالسخط إزاء بعض مظاهر هذا الواقع، فلأن ذلك راجع إلى كوننا نعيش جسدياً علاقتنا بالفلسفة وراء مصفاة انتقائية وحامية جداً وداخل مختبر، يحتاج إشراطه الاجتماعي والسياسي والفلسفى إلى مسألة شبيهة بمسائلة ذلك الذي ينشر على الصفحات الأولى للجرائد، فلسفة أو شيئاً يحمل رغم كل شيء بعضاً من سماتها.

وسأعلن الآن بفظاظة عن فرضيتي دون أن أضيف شيئاً، وهي فرضية التسلسل القائم بين آلية الأمان المهيمنة وآلية اليوم، المهيمنة أيضاً، وهو تسلسل مباشر تقريراً وطبيعاً، إن لم نقل شرعاً (كما هو الشأن في العائلات) وفي جميع الأحوال فهو منسجم بالأساس، فبالأمان كانت عمليات التقييم والشرعة والترقية والانتقاء والتراطبية والتهميش، تستدعي يقظة نقدية بلا هواة - وما زالت تقوم بذلك لأنها حية ومتيبة -، ولا أعتقد أن الإنتاجات الفلسفية المسموح بها والحاوزة على الشرعية من طرف الأجهزة الرسمية (بالأمان واليوم) تشكل في مجموعها مرجعاً لا غبار عليه، يمكننا من شرفته العالية احتقار ما يمرر كفلسفة أو ما يحدث كفلسفة خارج الأسوار المدرسية والجامعية. ويبدو لي أن الجمعية العامة مطالبة اليوم وغداً وبعد غد، بمساءلة امتداد هذا اللجوء المكثف حالياً، إلى شيء يحافظ - رغم التبسيطات المبتذلة والتساهلات والتقصير - على تشابه ضئيل ولكنه مؤكد، مع شيء اسمه الفلسفة، وذلك على جميع المستويات (الفلسفية والسياسية والوطنية أو غير الوطنية).

وإذا ما كنت ألح، ضمن كل المهام الضرورية، على المهمة المتعلقة بوظيفة السوق وبالخاصية التقنية - السياسة للإعلام وعلى ما تقدمه الحكومة تحت اسم «الثقافة والتواصل»، فذلك لأن النداء استند بنوع من الحذر إلى العلامات المبنية من هذه الأمكنة.

ونأمل في أن يشكل الاشتغال على الجانب التقني - السياسي للإعلام، من الآن فصاعداً، جزءاً لا يتجزأ من «التكوين الفلسفية» المستقبلي. وقد بدأ هذا الاشتغال هنا وهناك بأساليب ونتائج مختلفة جداً. لذلك، يجب عدم الاكتفاء بتمديد وتنظيم برنامجه، بل وتجاوز ذلك إلى نشر نتائجه وتفادي إعادة تملكه بسهولة، إلى أن يصبح مصدراً لفائض قيمة إضافي بالنسبة إلى العدة (dispositif) التي تم

تحليلها، وبالنسبة إلى كل من يريد المساهمة فيها، فلستنا مستعدين لأن نرى الأعمال التي تعرض كآلات حربية ضد الجانب التقني - السياسي للإعلام، وقد أعيد استثمارها واستغلالها بإفراط، بل والتلعب بها من طرف الأجهزة ومن طرف العاملين الذين يكونون أحياناً أول المستهدفين، فهناك معيار مضمون لقياس فعالية الأعمال النقدية.

فما الذي يقوله النداء بخصوص كل هذه الأعراض؟ إنه يتحدث عن تباين بين كل تجليات الانطلاق والمطلب الفلسفى، بما في ذلك التدفق على الصفحات الأولى للجرائد، لكل مبتدئ يتوهם بأنه مهم، فيما بين هذه الغزارة الصارخة خارج المدرسة والجامعة من جهة واحتناق البحث والتعليم من جهة أخرى، هناك تباين. وأنا لا أتحدث عن «التناقض» (*contradiction*) بل عن «التباين» (*contraste*). وهكذا، فإن الفرضية التي يمكننا مناقشتها هنا ستكون كالتالي: ليس هناك تناقض في كل هذا، بل علامات لسياسة منسجمة. ويمر هذا الانسجام، أو لا يمر، عبر تمثالت واعية في عقل ذات أو مجموعة من الذوات. وتبدو نتائج هذا الانسجام واضحة بالنسبة إلينا على أي حال، فتوارد المراقبة والتلاؤب والتحويل أو إعادة تملك الخطابات خارج المدرسة بأكبر عدد من مسارات الاتصال عن بعد، سيكون أسهل بالقدر الذي تكون فيه قدرات التقييم النقدي والتمييز الممتد واليقظة القائمة، ضعيفة التمثيل داخل البلد، كما وكيفاً، ومنعزلة ومهمشة. ولا يقتصر هذا القانون على ما هو فلسفى طبعاً، كما لا يجب علينا أن نسجن أنفسنا بداخله. وحينما أتحدث عن اليقظة القائمة أو الممتدة، فإني لا أفكّر فقط في ما يسمى بكفاءة الفلسفنة المحترفين المكتوبيين لهذه الغاية، بل في أولئك الذين يراد منعهم اليوم من أي لقاء بالفلسفة أي بالعديد من الأسئلة الأخرى.

وباختصار، كلما كان حقل الفلسفة ضيقاً في هذا البلد، كلما قل عدد الكفايات النقدية خارج المدرسة، وأنا لا أخى كلمة كفاية (*compétence*)، ففي المحكمة التي نصبها البعض ضدها، يجب أن نعلم أن بإمكان الكفاية أن تكون سلاحاً للمقاومة (مثلاً، ضد كل خرق لحقوق الإنسان ضد الشطط البوليسي والمظالم)، وكلما قل التكوين والإعلام الندي، كلما سهل تمرير بل وترسيخ أي شيء لا قيمة له. وأعتقد بأنه من اللازم إثارة الانتباه إلى «التبابين» الظاهر والمشخص، لتحليل ومواجهة نوع من التكامل الأساسي. وأنا أقول «التكامل» (*complémentarité*) وليس بالضرورة تغاضياً (*connivence*) ولا تواطئاً (*complicité*). وتحيل هذه الكلمة الأخيرة، على سنن العدالة الذي أكرهه، وإن كنت لا أدين هنا أي أحد بالأساس، فلا أحد على أي حال يوجد ببساطة، وبلا قيد خارج هذه العملية، رغم أنّ لا أحد يستغل في نفس المكان لحسن الحظ. إذن، هناك تكامل عميق بين قمع لا يوصف للتعليم وللبحث الفلسفيين من جهة، واستغلال مفرط ومن دون حدود، خارج المدرسة، لعلامات أو خطابات فلسفية، يعتبر ضعفها وسهولتها وملاءمتها أكثر بروزاً، وأيضاً أكثر قبولاً وفائدة وطمأنة بالنسبة إلى المقررين الكبار وللقوى العظمى المقررة داخل مجتمعنا.

ويمكننا أن نبين اليوم، التعايش المتناغم بين ما تبقى مثلاً، داخل المؤسسات المدرسية والجامعية من سلطات فلسفية تفاعلية صغيرة ومن نزعة أكاديمية متشنجة وجامدة ومتشبثة برافاعاتها الرقابية، وبين ما يوجد خارج المؤسسة، والمتمثل في الاستراحة الفلسفية الكبرى والأنمط المصابة بالنسوان والثراثة في الآن نفسه، والتي تتدفق تحت رقابة سرية إلى حد ما ومتكتمة، لكن فعالة. وهذا الصنفان من السلطات لا يتناقضان ولا يمنعان بعضهما بعضاً، لأن كل واحد هو بمثابة شرط للأخر.

ومن جانبي، فقد انتبهت إلى أن الإصدارات التي كانت تظهر في السنين الأخيرة تحت عنوان الفلسفة، والتي كانت تحظى بدعم تشجيعي وسريع وفعال ومهتم وأيضاً بقبول أكبر (لم يكن ذلك وليد الصدفة)، كانت هي الإصدارات الأكثر فقرًا وافتقاراً إلى أي سؤال، وإلى أي إشكالية نقدية متعلقة بالسياسة الرسمية للتربية، وبالعدد (dispositifs) المدرسية والجامعية، وبعدد النشر والاتصال عن بعد، وبالمعاييرة البلاغية (normativité rhétorique) التي تقتضيها هذه العدد، أي معيارية أغلب الإصدارات التي تعيد إنتاج النماذج المدرسية الأكثر تعقلاً خارج أسوار المدرسة.

وهناك تكامل متين، لكن تصعب قراءته أحياناً، بين النزعة الأكاديمية الأكثر جموداً وتشنجاً وكل ما يتصل مباشرة، خارج المدرسة والجامعة وعلى شكل عرض واستعراض، بالقنوات أو المحطات الأكثر استقبالاً. ويبدو لي، أن ما يجب مكافحتهما هو هذا التكامل وهذا التشكل أينما كانا، وبشكل متزامن ومرح، دون اتهام ولا محاكمة ولا حنين، أي بفرح عنيد، دون الشعور بأي ندم تجاه الأشكال الخافتة والمتميزة أحياناً (أحياناً فقط)، ولكن الأقل صخباً والتي هيأت البارحة جزئياً، ما ورثناه اليوم. وأقول جزئياً، حتى تكون الأمور واضحة.

إذا سمحتم، فسأضيف كلمة، فقد استعملت قبل قليل لفظة «عنيد». وبالفعل، فإذا ما كان هناك تأكيد، فيجب أن يؤكّد ذلك الأمر العنيد، الغير قابل للتفاوض وغير المتساهل. وإذا ما كان هناك تأكيد، فسيكون غير مشروط.

ونتمنى أن تكون هناك، خلال هذين اليومين وما سيليهما مستقبلاً في كل أرجاء فرنسا تقريباً، استمرارية فعالة لهذه الجمعية العامة، إلى حين انعقاد جمع عام آخر، يتعين علينا القيام بأنشطة

ومعاملات ومفاوضات معقدة ويقظة وصبرة ودقيقة، مع كل المهتمين والهيئات الرسمية الحكومية بل والرئيسية ومع النقابات والجمعيات المهنية التي يعتبر دعمها لنا ضرورياً، ويتعين علينا أن نحدد بدقة وفي كل المجالات مواضيع ورهانات هذه المفاوضات والمشاورات وهوامشها أيضاً.

لكن يجب علينا أيضاً، صياغة مطالب عنيفة غير قابلة للتفاوض، لأنه من دونها لا وجود للتأكد. وتلك هي فلسفة الجمعية العامة.

وعلى خط عدم قابلية التفاوض الذي يتعين علينا رسمه بوضوح (وقد صيغت مقترنات بهذا الشأن)، سيكون المطلوب من الجمعية العامة، في نظري، هو الإعلان بشكل غير مشروط تماماً ومستقل، وابتکار أنماط من العمل والتدخل والمقاومة الجماعية أو الفردية التي تحمل طابعها والتي نتمنى أن تلعب دوراً طلائعاً (لأنه لا شيء ممكن التحقيق من دون هذا التضامن)، وان تكون قادرة على جذب التنظيمات المهنية والنقابية والسياسية. وقد سبق أن حصل مثل هذا الأمر.

(أعطي الآن الكلمة إلى رولان برونيه (Roland Brunet)، وقد قلت قبل قليل وكررت القول، إن الجمعية العامة لا يجب عليها أن تتنتهي ولا أن تعود إلى أي شخص. لكنني لست أدرى هل سأتناقض مع نفسي إذا ما قلت الآن، إنه من دون برونيه لست متأكداً من وجود هذه الجمعية، سواء تعلق الأمر «بفكرتها» أو بالتحضير لها.

ونحن زمرة من الأشخاص المستعدين هنا، للإدلاء بهذه الشهادة).



## حاشية

### نداء من أجل جمعية عامة للفلسفة

لم يسبق للمطلب الفلسفى أن فرض نفسه بمثل هذه الحيوية والنشاط والتنوع، فهو يتحرك ويحفز على الحركة في هذا البلد، وأيضاً في العالم بأسره، كما تأكّد ذلك في النقاشات التوجيهية الأخيرة لليونسكو.

وسواء كنا فلاسفة محترفين أو لم نكن، فإنه يمكننا أن نشهد على ذلك وأن نقر بضرورته الحيوية. وهذه الدفعة قوية فعلاً، فهي تتجلّى عبر أشكال جديدة وفي ما وراء السياجات المؤسساتية والمعايير الأكاديمية وداخل الأوساط الاجتماعية، والأعمار التي ظلت مبعدة إلى حد الآن. وقد تجلّى هذا الأمر بوضوح في كل مكان، بالمدرسة والجامعة وضمن أشكال التعليم المتنوعة (تقنية، أدبية، علمية، قانونية، طبية... إلخ)، وأيضاً في اليومي، وفي مجال النشر والصحافة والإذاعة والتلفزة وفي كل الممارسات الفنية والنقاشات حول التوجيهات الأساسية للمجتمع... إلخ. ولا يقتصر مطلب التدخل وإعادة تحديد أساليب التحليل والنقد أو فتح مسالك جديدة للتفكير على التقليد الفلسفى، بل بهم أيضاً الأبحاث الجريئة

غير المسبوقة. هكذا، يتزايد عدد المنخرطين في هذه العملية، على الرغم من عدم احترافهم للفلسفة.

والحال، أن هناك تبايناً مربعاً بين هذه الانطلاقـة الرائعة والفلسفة الرسمية للتربية، فالحكومة مستمرة في ترسـيخ الإجراءـات الـهـادـفـة إـلـى القـضـاء عـلـى التـعـلـيم وـالـبـحـثـ الفـلـسـفـيـنـ. وـنـحـنـ نـعـاـيـنـ مـنـذـ الآـنـ، مـظـاهـرـ التـراـجـعـ وـالـضـمـورـ (*atrophie*)، إـذـاـ لمـ نـتـدـخـلـ فـسـيـقـرـبـ الـوـضـعـ مـنـ الـمـوـتـ. لـكـنـناـ لـنـ نـقـفـ مـكـتـوـفـيـ الأـيـديـ، فـخـطـورـةـ الـرـهـانـ لـمـ تـعـدـ مـقـتـصـرـةـ عـلـىـ نـظـامـ الـبـحـثـ وـالـتـعـلـيمـ وـعـلـىـ ماـ نـعـتـبـرـ هـيـنـةـ المـادـةـ بـكـفـاـيـاتـهـاـ وـمـعـايـيرـهـاـ وـمـهـتـهـاـ وـمـؤـسـسـاتـهـاـ، بلـ تـعـلـقـ أـيـضاـ بـنـظـامـ التـرـبـيةـ، وـبـشـكـلـ أـوـسـعـ بـكـلـ ماـ يـتـنـظـرـهـ الـمـجـتمـعـ مـنـ تـعـلـيمـهـ وـبـحـثـهـ. وـيـمـكـنـناـ، كـلـ مـنـ مـوـقـعـهـ، تـأـوـيلـ الـأـشـكـالـ الـمـخـتـلـفـةـ لـلـحـمـلـاتـ ضـدـ الـفـلـسـفـةـ. لـكـنـناـ نـعـلـمـ بـأـنـ هـذـهـ الـحـمـلـاتـ، كـانـتـ تـتـضـمـنـ دـوـمـاـ مـرـامـيـ وـنـتـائـجـ سـيـاسـيـةـ مـشـؤـومـةـ. وـيـتـعـيـنـ بـلـ رـيبـ، الـقـيـامـ بـتـحلـيـلـاتـ جـدـيـدةـ وـبـأـشـكـالـ جـدـيـدةـ لـلـرـدـ ضـمـنـ السـيـاقـ الـمـتـفـرـدـ الذـيـ تـتـطـوـرـ فـيـ هـذـهـ الـحـمـلـاتـ حـالـيـاـ بـفـرـنـسـاـ. وـهـذـاـ أـمـرـ اـسـتـعـجـالـيـ، لـأـنـ إـرـادـةـ التـخلـصـ مـنـ الـفـلـسـفـةـ أـصـبـحـتـ ضـاغـطـةـ أـكـثـرـ مـاـ مـضـىـ. وـهـيـ تـتـمـيـزـ فـيـ الـغالـبـ بـطـابـعـهاـ الـمـتـعـجـرـفـ وـالـوـقـعـ وـالـظـلـامـيـ، لـذـلـكـ نـطـالـبـ كـلـ مـنـ يـشـاطـرـنـاـ قـلـقـنـاـ وـأـمـلـنـاـ وـغـضـبـنـاـ بـالـلـتـقـاءـ فـيـ إـطـارـ الـجـمـعـيـةـ الـعـامـةـ لـلـفـلـسـفـةـ، اـبـتـدـاءـ مـنـ تـارـيـخـ 16ـ حـزـيرـانـ /ـ يـونـيوـ 1979ـ.

ونـرـيدـ التـوـضـيـعـ هـنـاـ بـأـنـ الـأـمـرـ لاـ يـتـعـلـقـ فـقـطـ بـأـبـراـزـ الـمـعـطـيـاتـ وـالـآـفـاقـ الـمـشـؤـومـةـ لـلـسـيـاسـةـ الرـسـمـيـةـ (ـوـهـوـ مـاـ يـمـكـنـ قـرـاءـتـهـ فـيـ الـوـثـيقـةـ الـتـيـ تـمـ ضـمـمـهـ إـلـىـ هـذـاـ النـداءـ وـعـنـوانـهـ «ـلـوـحةـ سـوـدـاءـ»<sup>(1)</sup>)ـ، وـلـاـ يـتـعـلـقـ فـقـطـ بـمـحاـكـمـةـ وـبـرـدـ فعلـ أوـ بـأـنـفـاضـةـ مـنـ أـجـلـ ضـمـانـ الشـروـطـ الـفـورـيـةـ

---

(1) انـظـرـ الـوـثـيقـةـ الـمـوـالـيـةـ (ـلـوـحةـ سـوـدـاءـ).

لبقاء الفلسفة (ويمكن التعرف على مقتراحاتنا ضمن الوثيقة الموالية التي تتضمن أيضاً مطالبنا الدنيا، وعنوانها «لكي نبدأ»<sup>(2)</sup>)، بل إننا نريد عمل شيء آخر وبطريقة أفضل، من أجل الفلسفة وداخل التعليم وخارجها.

## لوحة سوداء

إن السياسة الحالية تهيء مستقبلاً مظلماً للفلسفة، ويتعين علينا تبيان هذه الحقيقة البديهية ومواجهتها. وبهذا الصدد، علينا تجميع بعض المعطيات التي يحاول النظام إدراجها طي الكتمان أو تشتيتها في الظلام. ويجب أن نعلم بأن القانون المتعلق بإصلاح النظام التربوي (والمعتبر «إصلاح هابي») والذي تم التصويت عليه في شهر حزيران/ يونيو 1975، لم يحدد سوى إطار عام ومبادئ بيداغوجية. أما مضمون التعليم الثانوي، مادة تلو أخرى وجدولة توقيتها فلم توضع أغلب التدابير المتعلقة بهما بعد، وذلك بطلب ملحّ من الحكومة. هكذا، فإن المراسيم التطبيقية هي التي ستتحدد مصير الفلسفة في التعليم الثانوي. طبعاً، فإن تأثير ذلك سيبرز فوراً على التعليم والبحث الجامعيين، فمسألة الفلسفة لا يمكن ولا يجب أن تعالج باستقلال عن الاقتصاد العام للإصلاح. وبما أن هذا الإصلاح فرض علينا بقوة القانون في هذه الفترة (التي نتمنى أن تكون مؤقتة)، فإننا نجد أنفسنا مجبرين على الصراع أيضاً - وهو ما سنقوم به دون هوادة - داخل حقل مراسيم التطبيق، المختزل والمتنظم مسبقاً، فكيف يتجلّى هذا الحقّ؟

إن إصلاح السلك الثانوي للتعليم لن يدخل حيز التطبيق إلا

---

(2) انظر ص 300 - 301 من هذا الكتاب.

عند الدخول المدرسي لسنة 1981. ويصدر عن الوزارة بهذا الخصوص شبه صمت محسوب، أما هدفها من وراء ذلك فهو النيل من تعبئة الرأي العام والمدرسين في المقام الأول. والحال أن مشاريع الوزير (التي لا تتناقض طبعاً مع مشاريع من سبقه)، معروفة بشكل شبه رسمي ومحدد. ومن المقرر أن يكون قد تم هنا «تشاور»، ولو مع المفتشية العامة. تتحدد هذه المشاريع كما يلي: «ثلاث أو أربع ساعات للتعليم الإجباري بالنسبة إلى كل تلميذ الثانوي، خمس أو أربع ساعات اختيارية بالنسبة إلى كل مستوى. وحتى إذا كانت (5 + 3) تساوي (4 + 4)، فإن هذين المشروعين لا يعتبران متساوين، فإذا كان اختيار ضمن التعليم الاختياري (*enseignement optionnel*) يتضمن نوعاً من الفعالية حينما يتعلق بمادة درسها التلاميذ خلال السنوات الماضية، فإنه يصبح خيالياً عندما يخص مادة لم يسبق للتلاميذ أن درسوها.

ونحن ندين هذا البهتان، فيما أن الفلسفة اشتهرت بكونها مادة «صعبه» وبما أن السياسة المتبعة تزيد من ندرة الوظائف بالتعليم حالياً، وهي الإمكانيات المهنية الوحيدة المتوفرة، فإننا ندرك بسهولة، كيف أن اختيار مادة لا تحظى بأي تميز، سيكون استثنائياً. لذلك، يجب أن نعتبر الجزء المخصص لهذا الاختيار الإضافي، من دون قيمة.

فلن يسمح تبني المشروع القاضي بأربع ساعات إجبارية، سوى ببقاء مؤقت جداً للتعليم الفلسفـي بالثانوي، لكنه سيعلق لسنوات عدة توظيف الأساتذة. ويمكننا أن نتصور نتائج هذا التعليق، التي لن تكون مهنية فقط، بل ستؤدي إلى تقليلـ عدد طلبة الفلسفة بالجامعة إلى نضوب البحث... إلخ. علينا ألا نكتفي بالحديث عما سيقع، لأن العملية جارية حالياً، فمنذ سنة 1973، تخلص توظيف أساتذة

الفلسفة إلى 75% وإلى 70% بالنسبة إلى الحصول على شهادة الكفاءة المهنية CAPES والتربيز. وعلى مدى السنة الدراسية 1978 - 1979 تقلص إلى 50% (من 38 إلى 20 منصبًا بالنسبة إلى التربيز). وتنضاف إلى هذه الإجراءات الشرسة التأثيرات القوية لهذا القرار المشؤوم، الذي سيبعد من المدارس العليا للأساتذة منذ الآن، وبطريقة فاضحة وغير مبررة، 160 أستاذًا للفلسفة.

أما بخصوص الجانب الأسوأ في المشروع (ثلاث ساعات إجبارية)، فإنه سيعجل بهذه التصفية. وستكون نتائجه الحتمية كالتالي :

1 - «البطالة الجزئية» للأساتذة العاملين (بحوالى 20% من حجم الساعات المخصصة حالياً) والتسرع الفوري للمعلمين المنتدبين، هذا إذا ما بقي البعض منهم حتى سنة 1981. وهناك فرضيتان متعلقتان بتوزيع الندرة، فإذاً أن الأساتذة سيطالبون بتكميل ساعات عملهم، عبر تدريس مادة أخرى أو القيام بمهام إدارية وإنما أن جزءاً منهم («صنف الجدد أصحاب الدرجات الدنيا» كما يقال) سيوضع رهن إشارة رئيس الجامعة». وهو ما وقع لأغلب المرسمين في مادة الفلسفة منذ سنوات عديدة، وما سيقع بكل تأكيد للمرسمين وللمبرزين خلال مباراة سنة 1979.

2 - ازدياد وشبه تعليم للخدمات التعليمية الموزعة على عدة مؤسسات، وفي الغالب على عدة بلديات محلية. لأن ثانوية تتضمن «بنيتها البيداغوجية» خمسة أو ستة أقسام نهائية - وهذا هو حال أعلى الثانويات - لن تكفي «الماء» استعمال الزمن القانوني لأستاذ مرسم أو مبرز. وتشتت الخدمة هذا لن يهم فقط شروط عمل المدرسين وما يرتبط بالزمن المخصص للدرس، بل سيؤثر بشكل خطير على ما نسميه بـ «العلاقة البيداغوجية».

3 - التوقف الفوري عن توظيف أساتذة الفلسفة وتعليقه لسنوات عديدة. وهذه النتيجة تتجاوز الفضاء الذي يمكن أن تتطور فيه المطالب المهنية بشكل مشروع، فإلغاء امتحان الكفاءة المهنية لعدة سنوات وتحويل التبريز إلى مبارأة للتوظيف الداخلي المفتوح فقط على الأساتذة الرسميين وخريجي المدارس العليا (normaliens)، سيؤديان إلى تلاش حتمي للتعليم الجامعي وللبحث اللذين لا يمكنهما الحياة والنمو بشكل طبيعي، إلا بفعل حاجة التعليم الثانوي إليهما. وسيكون الاختلاف حتمياً داخل نوع من الأكاديمية أو التزعة الأكاديمية (académisme)، بحيث ستدرس الفلسفة كلغة ميتة، من طرف مختصين قلائل في التشريح (anatomistes). ومما لا شك فيه أن هذا هو حلم النظام، ومن المحتمل أن يشارك فيه بعض الجامعيين، بطريقة سرية. وكما هو معلوم، فإن تأثيرات مثل هذه الوضعية ليست كمية فحسب. لذلك، يجب ألا تكون معركتنا المهنية فقط، فالمعركة الظرفية المفترضة علينا (بخصوص عدد المناصب مثلاً)، لا تعني بأي حال، القبول مبدئياً بنظام ومضامين المباريات، ولا بازدواجيتها الفاضحة ولا بكل الشروط الحالية لما يسمى «بتكونين المدرسين»، مما يجب تغييره هو الفضاء الكامل للتعليم وللبحث وللتكونين. لكننا مطالبون بإقرار بعض التغييرات على المدى القصير والمتوسط، لكي نبدأ.

## لكي نبدأ

سواء تعلق الأمر بالتعليم أو البحث، فلكي نبدأ فوراً، يتعين إيقاف هذه العملية الكارثية لقطع الأوصال، بإتباع الشروط التالية التي تشكل الحد الأدنى الحيوي:

1 - الزيادة في المناصب بالمبارات وذلك وفق إعادة تحديد

فورية، للجاجيات وعلى أساس عدد أقصى لا يتجاوز خمسة وعشرين تلميذاً في القسم. ويناهز عمر هذا المطلب ربع قرن، كما أن مبرره البيداغوجي مقبول كونيّاً، بما في ذلك لدى المصالح الوزارية.

**2 - توقيت إجباري لا يقل عن أربع ساعات للفلسفة لهم تلاميذ الثانويات الكلاسيكية والحديثة، التقنية والمهنية.**

**3 - الحفاظ على مناصب أساتذة الفلسفة العاملين حالياً بالمدارس العليا للأساتذة.**

أما على المدى المتوسط وللاستجابة للمطالب والجاجيات، فإنه يتوجب تعميم تمديد تعليم الفلسفة على السلك الثانوي برمته، من الثانية إلى القسم النهائي (ومن الممكن تعديل الساعات المخصصة للفلسفة في هذا القسم الأخير)، وعلى كل تلميذ الثانويات والثانويات التقنية.

وهذا التمديد ممكن وضروري، وهو ما أكدته التجارب الأخيرة، فهو لا يتلاءم فقط مع استعدادات التلاميذ، ولكن أيضاً مع مطلب واسع وعميق لدى التلاميذ الذين لم يبلغوا بعد القسم النهائي. وقد تم التأكيد على ذلك، مثلما تمت معاينة مطلب التعليم الفلسفى بالجامعة، المصاغ من طرف الطلبة والباحثين المختصين في ميادين أخرى.

أضف إلى ذلك، أن هذا المطلب يجد مكانه خارج المدرسة. ويجب أن يسير هذا التمديد بموازاة مع إعادة تحديد المضمومين والمناهج.

ولا علاقة لذلك بالصورة الكاريكاتورية المتخلل عنها ضمن مشروع هابي، والتي تمثل المدخل إلى الفلسفة بالمستوى الثانوي.

وفي ما وراء هذا الصراع من أجل البقاء والذي فرض علينا حالياً من طرف «إصلاح هابي»، فإن تحويلاً عميقاً يمكنه لوحده ضمان تطور التعليم والبحث الفلسفيين، وهو وحده قادر على الاستجابة حالياً لطلب ولحاجة ولتأكيد يجهله أولئك الذين يريدون إخضاع بعض الإكراهات التقنية - الاقتصادية لتحليلات تطبيعية . (analyses normalisatrices)

والحال، أن هذا التأكيد هو محرك الجمعية العامة وبعد جلسات الإخبار والتحليل والمناقشات المفتوحة، تم اتخاذ مبادرات وتعهدات.

وسواء كنتم فلاسفة أو باحثين أو غير فلاسفة، سواء كنتم مدرسين أو باحثين أو طلبة أو تلاميذ، فإننا ندعوكم للالتحاق بنا وبث ندائنا والتبعية بكثرة لمساندتنا.

#### لجنة التحضير للجمعية العامة للفلسفة

ر. برونيه (R. Brunet) (ثانوية فولتير، م. هوكيه - تيسار- Tessard) (المدرسة العليا للأستاذة، باريس) (باريس).

د. كاهن (D. Cahen) (مدرسة ف. يانكيليفيتش (V. Jankélévitch) (جامعة باريس I) (البوليتكنيك، باريس).

ف. شاتليه (F. Châtelet) (جامعة هـ. جولي (H. Joly) (جامعة غرونوبيل) (VIII) (باريس).

ج. كولومبيل (J. Colombel) (ثانوية بوتييه، وإبرام (IREM) (G. Kaléka) (ج. كاليكا) (G. Labica) (جامعة هيريو، ليون).

ش. كوتيل (Ch. Coutel) (ثانوية ج. لابيكا (G. Labica) (جامعة ليفان) (باريس X).

- ج. دولوز (G. Deleuze) (جامعة ف. لاكرو - لابارت- Ph. Lacoue-Labarthe) باريس VIII (جامعة ستراسبورغ)
- ج. دريدا (J. Derrida) (المدرسة العليا م. ل. ماليه (M.-L. Mallet) (ثانوية ريكاميه، ليون) للأساتذة)
- ج. ت. دوسانتي (J.-T. Desanti) (جامعة ج. ل. نانسي (J.-L. Nancy) (جامعة ستراسبورغ).
- ف. غوديه (F. Godet) (الثانوية التقنية ب. ريكور (P. Ricœur) (جامعة كوربوفا).
- ب. غراسيه (B. Graciet) (ثانوية ليل - هـ. فدرلين (H. Védrine) (جامعة باريس I آدم)
- أ. دو فونتنوني (E. de Fontenay) (جامعة باريس I)

وستعقد جلسات الجمعية العامة ابتداء من تاريخ 16 حزيران / يونيو بالسوربون. كما سيتم الإعلان عن معلومات أدق لاحقاً. ونحن نستقبل على الفور كل المقتربات، لذا يتعين أن توجه التوقيعات وكل المراسلات إلى رولان برونيه، 11، شارع ماسيني 94120 فونتوني سو - بوا (Fontenay - sous - bois) (الهاتف 21 - 34 - 875).

وبخصوص الدعم المالي، فهو يوجه إلى العنوان نفسه وإلى الحساب البريدي :

y 58 645 5 CCP. Lyon مع إضافة عبارة «من أجل الجمعية العامة للفلسفة».

ويمكنكم أيضاً مساعدتنا على نسخ هذا النص وتوزيعه في محيطكم. وخلال الأسابيع اللاحقة على نشر هذا النداء، أذاعت اللجنة بياناً مرفوقاً بالتوقيعات الأولى (حوالى ألف توقيع) وقد جاء في هذا البيان ما يأتي :

## بيان الجمعية العامة للفلسفة

ستعقد الجمعية العامة جلساتها يومي 16 و17 حزيران / يونيو.

ففي يوم 16 حزيران / يونيو، ستبدأ عند الساعة العاشرة صباحاً، أشغال النقاش حول المشاكل (الفلسفية أو غير الفلسفية) التي تطرحها الوضعية الحالية للفلسفة: مكانتها داخل المجتمع، داخل وخارج مؤسسات البحث والتعليم بالثانويات من كل صنف وبالمدارس العليا للأساتذة وبالجامعات، وسيسبق هذه الأشغال إعلان الافتتاح الذي سيلقيه فلاديمير يانكيليفيتش باسم اللجنة التحضيرية.

ونظراً إلى أهمية كل المواضيع، ما تعلق منها بمصير الفلسفة وبالشروط الحالية وبنطاقاتها البيداغوجية إلخ، فإن حالة الاستعجال تستدعي أن تكون جلسات الإخبار والتحليل والمناقشة موجهة نحو اتخاذ مواقف ومقررات ملموسة، ونحو التزامات دقيقة ومبادرات على المدى، القصير والمتوسط.

ونود أيضاً أن تعرض هنا وتجمع التحليلات والملاحظات والشهادات والاقتراحات والمطالب على اختلاف أنواعها، تحت اسم «دفاتر المظالم» المهنية للجمعية العامة. ومن الممكن أن توجه هذه «الدفاتر» منذ الآن، إلى اللجنة التحضيرية.

فالمساهمة في الجمعية العامة يمكن أن تكون مباشرة وشخصية، كما يمكنها أن تكون جماعية أو عن طريق منتدبين. ونجنّطلب من الجميع نشر هذا النداء على نطاق واسع، باستخدام كل الوسائل المحلية بحوزتهم. ومن الواضح أن نجاح الجمعية العامة، يتوقف أولاً وقبل كل شيء، على التعبئة الفعلية للجميع.

ثانياً:

النقل من أعلى الكراسي الجامعية  
اللغة والمؤسسات الفلسفية



## هل من داعٍ للترجمة؟

### أولاً: الفلسفة في لغتها الوطنية (نحو «أدب بالفرنسية»<sup>(1)</sup>)

«إذا كنت أكتب بالفرنسية، لغة بلدي، بدل اللاتينية لغة أستاذتي، فلأنني أرغب في أن يكون الحكم على آرائي صادراً عن أولئك الذين يستخدمون عقلاهم الطبيعي الخالص وليس أولئك الذين

---

(1) محاضرة ضمن سلسلة محاضرات ألقيت بالإنجليزية في إطار الملتقى الصيفي الخامس لمهد الدراسات السيميوтика والبنية (Fight International Summer Institute for semiotic and Structural Studies) المنعقد بجامعة تورonto (Toronto) من 31 أيار / مايو إلى 25 حزيران / يونيو 1984، تحت عنوان «اللغة والمؤسسات الفلسفية».

وقد خصصت المحاضرتان الأولى والثانية للعلاقة بين الخطاب الفلسفى واللغة الطبيعية (الوطنية). ويتعلق المشكل المثار في إطارها بالظروف التاريخية والرهانات السياسية التي تشكل امتيازاً بالنسبة إلى اللغة الطبيعية ضمن دراسة الفلسفة.

وفي البداية، نشر نص «هل من داع إلى الترجمة - الفلسفة في لغتها الوطنية» بالألمانية تحت عنوان : «Wenn Übersetzen statt hat,» trad. S. Lüdemann, dans: *Diskursanalysen 2: Institution Universität*, ed. F. A. Kittler, M. Schneider, S. Weber (Opladen: Westdeutscher verlag, 1987).

يؤمنون بالكتب القديمة فقط ، وأيضاً عن أولئك الذين يجمعون بين الحسن السليم والدراسة والذين أرحب في أن يكونوا قضاطي ، لأنني متأكد بأنهم ليسوا متحيزين لللاتينية إلى درجة رفض سماع مبرراتي ، لمجرد أنني أشرحها بلغة مبتذلة»<sup>(2)</sup>.

كانت هذه كما تعلمون ، هي العبارة ما قبل الأخيرة بمؤلف خطاب في المنهج (*Discours de la méthode*) (الديكارت). كتب هذا المؤلف طبعاً بالفرنسية ، لكنه خلق متابعاً لصاحبها ، ذلك أن حاضره («أكتب بالفرنسية») ، هو في الآن نفسه تقريري (constatif) (ها أنت ترون ما أفعله وأنا أصفه لكم) ، وإنجازي (formatif) (إنني أفعل ما أقوله ، فالوصف التقريري نفسه مكتوب بالفرنسية وأنا ملزم بذلك. لقد وعدت به وها أنا أفي بوعدي الآن). والحال ، أن هذا التزامن وكثافة الحضور هذه ، يعلنان عن مشاكل الترجمة التي ستعرضنا بلا ريب بعد قليل. وفي الحقيقة ، فقد سبق لي أن واجهتها خلال تهيئة هذه الحلقة الدراسية بلغتي الفرنسية ، وأنا مدرك بأن علي أن أعرضها عليكم بالإنجليزية بعد ترجمتها. لكن هذه المشاكل لا تحصل كأعراض أو كحدود خارجية ، بل تكشف عن رهان وبنية حدث ، مثل هذا الذي يشغلنا الآن ، فما الذي حدث عندما كتب ديكارت ، لمبرر فعلته وللترافع أمام متلقين محددين هم قضااته أيضاً : «إذا كنت أكتب بالفرنسية ، لغة بلدي ، بدل اللاتينية لغة أساتذتي ، فلأنني ... إلخ»؟

وتبدو الحجة المدعمة لهذه المرافعة أعقد مما يظهر عند القراءة الأولى ، بل إنني أعتبرها حجة مراوغة ، فهي ليست في الحقيقة سوى سلاح وعبور وتغيير للأسلحة ، عبر بسط ترسانة بلاغية ، تبرر اللجوء

---

René Descartes, *Oeuvres et lettres*, textes présentés par André Bridoux, (2) bibliothèque de la Pléiade (Paris: Gallimard, 1953), p. 179.

إلى الفرنسية في نصوص أخرى وخصوصاً في الرسائل (وهذا أمر له أهميته).

سيقال الآن، وضمن السنن المأثور، إن الفرنسية هي لغة طبيعية، مثل باقي اللغات، فالامر يتعلق بالنسبة إلى ديكارت، بتبرير اللجوء إلى لغة طبيعية للحديث عن الفلسفة التي ظلت إلى حد الآن تقال باليونانية وخصوصاً باللاتينية. وكما تعلمون أيضاً، فقد كانت اللاتينية هي المهيمنة كلغة، خصوصاً على الخطاب الفلسفى. ويجب ألا تضلنا لفظة «طبيعية» في عبارة «اللغة الطبيعية»، فنحن ندعو «اللغة طبيعية» تلك اللغة الخاصة والتاريخية التي تقابل اللغة المصطنعة (artificielle) والصورية (formelle)، التي تم تجميع أجزائها لتصبح لغة كونية.

والحال، أن حجة ديكارت المعروضة في الفقرة المذكورة تروم تبرير استعمال لغة «طبيعية» موجهة إلى «أولئك الذين يستخدمون عقلهم الطبيعي الخالص». غير أن معنى لفظة «طبيعي» يختلف بحسب استعماله في عبارة «اللغة طبيعية» أو في عبارة «عقل طبيعي». وهذا أمر واضح للعيان، لكن يجب تسجيل هذه المفارقة الأولى، فاللغة الطبيعية ابنة بيتها، فهي وطنية وخاصة وتاريخية أيضاً، ولذلك كانت قسمتها بين الجميع غير واردة. أما العقل الطبيعي الذي يتحدث عنه ديكارت، فهو من حيث المبدأ كوني ولا تاريخي وما قبل (أو ميتا) لساني. هكذا، نجد أنفسنا أمام تحديدين للخاصية الطبيعية (naturalité)، وبينهما يوجد تاريخ وبعد تاريخي للغة ورهانات قانونية وسياسية وبيداغوجية تبثق في اللحظة التي يقوم فيها خطاب فلسفى يدعي بأنه «عقلاني» (عبر استدعاء عقل طبىعى هو بمثابة أعدل قسمة بين الناس) بالانتقال من لغة مهيمنة إلى أخرى: فأى فلسفة وأى سياسة للغة وأى سيكت - بيداغوجيا وأى استراتيجية بلاغية يتضمنها مثل هذا الحد؟ وأى شيء سيمثله عند التحامه (fait corps) بما نسميه

عملًا فلسفياً، وهو هنا خطاب في المنهج المكتوب باللغة الفرنسية؟ طبعاً، بإمكاننا أن نقرأ هذا العمل في لغات عديدة، فأنا قرأته بالفرنسية وها نحن نقرأه الإنجلizية. وقد كتبت عنه بالفرنسية ولكنني أتحدث بشأنه معكم الإنجلizية. هكذا، سنبين بين لغة وخطاب المنهج وسنجد أنفسنا، ظاهرياً، داخل التمييز والتقابل بين اللغة والخطاب وبين اللغة والكلام. وإذا ما اتبعنا التقليد السوسيوي (tradition saussurienne)، فإننا سنقابل النسق التزامني (système synchronique) للغة المعروفة بـ «كتز اللغة»، بأحداث الكلام أو الخطاب التي تعبّر عن فعلية اللغة. ويثير هذا التقابل الذي يهم أيضاً الجانب السوسيو - مؤسستي والفردي (على اعتبار أن الخطاب فردي دوماً)، العديد من المشاكل التي لن تعالجها هنا بشكل مباشر، لكنكم ستتأكدون من أنه يبرز بصعوبة في بعض اللغات لأنّه يقاوم كل ترجمة، ففي اللغة الألمانية مثلاً، تعني لفظة (Sprache) اللسان واللغة والكلام والخطاب، وإن كانت كلمة (Rede) مخصوصة لهذه الكلمة الاستدلالية الأخيرة. وأمام الصعوبة التي تثيرها هذه الكلمة بالذات والتي سيعالجها دوسوسر كعرض اصطلاحي غير أساسي، سيعتبر بأنه من الأفضل في هذه الحالة، الاهتمام «بالأشياء» بدل «الكلمات»<sup>(3)</sup>. وفي الإنجلizية، وأنتم أدرى من الآخرين بهذا الأمر، فإن لفظة (language) يمكن أن تعني «اللسان» و«الخطاب»، وإن كان من الممكن في سياقات أخرى استعمال (tongue) و(discourse).

وسيكون علينا، باعتمادنا المؤقت على هذا التقابل السوسيوري وعلى هذا النموذج «البنيائي» (structural) الأكثر منه «توليدياً» (génératif)، تحديد إشكاليتنا كالآتي: معالجة ما يعتبر داخل الحدث

---

Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale* (Paris: Payot, (3) 1960), p. 31.

الفلسي كحدث استدلالي أو نصي مأخوذ من داخل اللغة وقادم إليها عن طريقها، فماذا سيحدث عندما ينهل فعل الخطاب هذا من كنز النسق اللساني ويؤثر فيه أو يحوله ربما؟

لقد قدم الخطاب إلى الفرنسية وبالفرنسية، وهي اللغة التي لم يكن استعمالها منتشرًا في عالم الخطاب الفلسي، فهذا الاستعمال لم يكن مألوفاً في هذا النوع من الخطاب، ولذلك لم يكن المستعمل معفيًا من تبريره القوي لمرات عديدة، داخل العمل ذاته وخارجه.

وسيصبح هذا العمل فضلاً عن ذلك، خطاباً حول لغته الخاصة وبداخلها، بل سيصبح «مبحثاً» للخطاب طالما أن لفظة «خطاب» في عنوان خطاب في المنهج تحفظ بمعنى «المبحث». وهو ما ينطبق أيضاً على لفظة «منهج» التي تحمل ضمن العنوان معنى «المبحث» أو «البحث». هكذا، تلاحظون تعقد هذه البنية، بنية العنوان وبالبنية التي يعلن عنها العنوان، فما هي إذن العلاقات المتنوعة بين اللغة الفرنسيّة وهذا الخطاب؟ وكيف نعالج انطلاقاً من هذا المثال، العلاقات العامة بين اللغة والخطاب الفلسي، وبين تعدد اللغات وادعاء الكونية الصادر عن الخطاب المسمى فلسفياً؟ ومadam الأمر يتعلق باللغة وبالخطاب في المنهج، فإنه من الممكن القيام بنقل فوري وفحص فرضية لغة المنهج أو اللغة كمنهج، وهو ما سيؤدي إلى تشكيل لغة كونية سيبرز مشروعها لدى كل من ديكارت (Descartes) ولابيتنز (Leibniz)، وإلى تشكيل لغة الحساب أيضاً، مثل تلك التي اقترحها كونديلاك (Condillac).

وبإمكان هذه اللغة، قبل أن تصبح لغة منهجية، أن تشكل متانة وكتراً ونسقاً بنائياً وتزامنياً من العناصر المرموزة، وأن تستعمل كجهاز وبرنامج (مبرمج ومبرمج (programmé-programmant)) للضغط مسبقاً

على كل خطاب ممكناً في المنهج. وحسب هذه الخطاطة السوسورية، سيكون من اللازم على كل فرد وعلى كل فيلسوف متحدث ومفكر في المنهج أن ينهل من هذا المضمون. ويتعين عليه استعمال هذه العدة المنتظمة وفق مجموعة من الأحكام التي لا تتشكل أولى مبادراته والتي لا يمكنه سوى القيام بتنويعات مركبة، انطلاقاً منها. غالباً ما نميل إلى الإقرار بأن كل الفلسفات الخاصة بالمنهج وكل الخطابات النسقية حول مفهوم المنهج، من أفلاطون (Platon) إلى برغسون (Bergson) ومن سبينوزا (Spinoza) إلى هوسرل (Husserl)، مروراً بـ كٽت (Kant) أو هيغل (Hegel) أو ماركس (Marx)، لم يكن بإمكانها أن تكتب إلا بتركيب الأنماط والخصائص المرموزة داخل لغة ثابتة، عبر استعمال موضوعات فلسفية (philosophèmes)، مشكلة ومبلورة داخل لغة الفلسفة ولغة المنهج في الفلسفة، مع الاكتفاء بالقيام بتحوليات وتبادلات هي بمثابة اشتغال بلاغي أساسي نحو فلسي (grammaire) (philosophique)، لا يمكن للأفعال الفلسفية الفردية أن تراقبه. وسيشكل هذا النحو الفلسي في معناه الواسع نسقاً من المفاهيم والأحكام الافتراضية (virtuels) والعمليات الصورية (schèmes) الانزياحية... إلخ، فلا وجود للابتكار هنا، بل فقط عملية تركيبية قوية للخطاب الذي ينهل من اللغة ويُخضع لنوع من التعاقد الاجتماعي المسبق ويلزم الأفراد مسبقاً أيضاً. وأكرر بأن الأمر لا يتعلق بالنسبة إلى بثمين هذه الخطاطة ذات المحتوى السوسوري، ولا باستعمال منهج أكسيومي لنوع من اللسانيات البنوية للفلسفة، فأنا أستدعي التقابل بين اللغة والخطاب وأحدده كعنوان لمشكل، وكموضوع للبحث، فهو ليس حقيقة ولا يقيناً.

\* \* \*

إذاً، كتب ديكارت بالفرنسية لغة بلده، لقد كتب عن لغة يكتب بها، وقام بذلك في الحاضر وبـ «أنا» المتalking في الحاضر، الذي شدد أوستن (Austin) على أهميته داخل الملفوظات الإنجازية<sup>(4)</sup> (*les énoncés performatifs*) «حالياً أكتب بالفرنسية»، وهو ما أفعله خلال التهيؤ لهذه المحاضرة التي لا يمكنها أن تكتب إلا بالفرنسية، متحدية كل ترجمة. وهذا الحاضر النحوي أكثر غنى، وبالتالي فهو يتتجاوز الحاضر الإنجازي، لأن معناه عند نهاية الخطاب سيكون كالتالي: لقد كتبت وقمت بالكتابة بالفرنسية على مدى الكتاب، وأنا أكتب باستمرار «بلغة بلدي، بدل اللاتينية لغة أساتذتي». ومع ذلك، فإن مثل هذا الحاضر يسجل الحدث الظاهر للقطيعة وأيضاً لاستمرارية عملية تاريخية لا تنتهي مثلما لا ينتهي نزاعها. وكما تعلمون، فإن إلزام اللغة الوطنية كوسط بالتناسب إلى التواصل الفلسفى والعلمي، ما فتئ يلفت انتباها، خصوصاً بفرنسا، فقبل المذكورة الموجهة إلى كل الباحثين والجامعيين الفرنسيين، وقبل الإعلان بأن الدولة لن تمول أي ملتقي بفرنسا، لا يضمن للغة الفرنسية مكانتها، على الأقل بواسطة إجراءات الترجمة الفورية، فإن وزير الصناعة والبحث أكد في مذكرة توجيهية للملتقى الواسع حول البحث والتكنولوجيا (سنة 1982) بأن على الفرنسية «أن تظل أو تصبح موجهاً أساسياً لل الفكر وللإعلام العلمي والتكنولوجي».

إن سياسة اللغة المحددة بهذا الشكل، تجد مبررها في وجود تهديدات ضدها وتستجيب لضرورات شبيهة، إن لم نقل إنها تشكل استمراً لبعض المعطيات أو بعض التناقضات الملحوظة في زمن

John Langshaw Austin: *How to do Things with Words* (Cambridge: (4) Harvard University Press, 1962), et *Quand dire, c'est faire*, traduction et commentaire par Gilles Lane (Paris: Editions du Seuil, 1970), pp. 84 sq.

ديكارت. وقد ظلت الإشكالية راسخة نسبياً، منذ القرن السادس عشر، فمن جهة، يتعلّق الأمر دوماً بوضع تقابل بين اللغة الوطنية التي أصبحت في مرحلة معينة لغة الدولة المحفوظة داخل الشرعية المستمدّة من هذه الأخيرة بآثار تكوين حديث ودقيق وبين لهجات محلية أو وطنية خاصة لنفس سلطة الدولة، تشكّل قوى التبّعير وقوى مبعدة عن الحكم كما أنها معرضة للانفصال وللتدمير، رغم حصولها على التشجيع في الوقت نفسه، وهذا أول تناقض.

ومن جهة أخرى، ستتّقابل هذه اللغة الوطنية المهيمنة باعتبارها لغة الدولة الوحيدة، مع لغات طبيعية أخرى، ((ميّة)) أو ((حية)) أصبحت لأسباب تقنية وتاريخية يتّبعن تحليلها بحذر، موجهات ذات امتياز داخل التواصل الفلسفى أو التقني - العلمي. وكمثال على ذلك، اللغة اللاتينية قبل ديكارت والإنجليزية الأميركيّة في وقتنا الحالي. ولا يمكننا هنا معالجة كل جوانب هذه المشاكل لأنّها متعددة وذات أبعاد سوسيو - سياسية، وتاريخية ودينية وتقنية - علمية وبيداغوجية. ولست بحاجة إلى تأكيد هذا الأمر بتورنتو (Toronto) في هذه اللحظة التي يجب علىّ فيها أن أترجم إلى الإنجلizية، بالجزء الناطق بالإنجليزية لبلد مزدوج اللغة، نصاً مكتوباً في الأول بلغة بلدي، أي الفرنسية. ويتوّزع التاريخ الفرنسي لهذا المشكّل الذي نجده في كل البلدان، حسب إيقاع ثلاثة عصور مأساوية كبرى، ذات علاقة بالتشكّل العنيف واللامتهي للدولة الفرنسية.

كانت البداية في اللحظة الكبرى التي انتصرت فيها الدولة الملكية، حيث حدث تقدّم قوي، إن لم نقل تقدماً نهائياً أو حاسماً للغة الفرنسية التي تم فرضها على الأقاليم ك وسيط إداري أو قانوني. وما نروم متابعته في هذه الحلقة الدراسية، هو تشكّل ذات خاصة وذات فلسفية حصرأ، انطلاقاً من فرض اللغة. وكما تعلمون، ففي

عهد فرانسوا الأول (François 1<sup>er</sup>)، وتحديداً سنة 1539، تقرر بأمر ملكي بفيلييه كوتريه (Villers-Cotterêts) بأن يتم الإعلان عن المراسيم وكل الإجراءات الأخرى «وتسجيلها وتوزيعها على كل الأطراف باللغة الفرنسية الأم»<sup>(5)</sup>.

لقد كان ذلك سنة 1539، أي حوالي قرن من الزمان قبل صدور مؤلف الخطاب، وقبل الحق في الفلسفة إن صح التعبير، لكي تتمكن «اللغة الفرنسية الأم» من تسجيل حدث فلسفياً. وبالنسبة إلى ديكارت الذي فقد أمه وعمره لا يتجاوز سنة واحدة، فإن هذه اللغة هي أم كبيرة (معلوم أنه حظي بتربية جدته)، وهي تقابل لغة أساتذته الذين فرضوا عليه قانون المعرفة والقانون تحديداً باللاتينية، وهذه الأخيرة هي لغة القانون، لأنها لغة الأب إن شئتم ولغة العلم والمدرسة، وهي ليست في متناول الجميع، كما أنها لغة القانون خصوصاً. وأكبر مقاومة واجهتها اللغة الحالية (الطبيعية، الأم... إلخ)، جاءت من عالم القانون.

طبعاً، فإن الأمر الملكي «لفيلييه كوتريه» لا يشكل سوى الجانب الشرعي، جانب التشديد، والتدبير القانوني - الإداري لحركة أوسع، هيأته وتابعته ضمن تقدم الفرنسية ومقاومة الفرنسة (francisation). وقد كانت عوامل التقدم والمقاومة متعددة وعديدة، فحركة الإصلاح مثلاً ساهمت في تقدم الفرنسية عبر صراعها ضد

---

Cité d'après: Marcel Cohen, *Histoire d'une langue: Le français (des 5 lointaines origines à nos jours)* (Paris: Editions Hier et aujour'hui, 1947),

Marcel Cohen, *Histoire d'une langue: Le français (des lointaines origines à nos jours)* (Paris: Editions sociales, 1967), p. 159.

جهاز الكنيسة الكاثوليكية، وهو صراع اقتصادي وصراع من أجل إعادة امتلاك النصوص ضد كنيسة دولية (internationale) خاضعة لللاتينية ومسيطرة بواسطتها. ويوجد هنا بعد «وطني» تام للبروتستانتية التي ستحل الكنيسة «الغاليلكانية» (gallicane) محلها في القرن السابع عشر، بعد القضاء على عملية الإصلاح بفرنسا. لقد أراد البروتستانتيون الحصول على إنجيلهم بالفرنسية، إنجيل لوفيفير ديتايل (Lefevre d'Etapes) سنة 1523 وإنجيل أوليفتان (Olivetan) سنة 1535، سنوات قبل الأمر الملكي المذكور. وفي سنة 1541 سيعيد كالفن (Calvin)، منظر البروتستانتيين الفرنسيين، نشر مؤلف تأسيس **الديانة المسيحية** (*Institution de la religion chrétienne*) باللغة الفرنسية. ولسنا في حاجة إلى التذكير هنا بالدور الذي لعبته ترجمات الكتاب المقدس، في بلدان أخرى خلال فترة الإصلاح، سواء على مستوى التأسيس أو التشكيل النهائي للغة المرجع أو على مستوى تاريخ إشكالية الترجمة.

ولم تتوقف مقاومة الكنيسة، على الأقل في القرن السادس عشر، ضد امتداد الفرنسية التي تتبعها في الأدب أيضاً، خصوصاً مع مجموعة لا بللياد (*La Pléiade*) التي تضم مونتaigne (Montaigne) ورابليه (Rabelais) ... إلخ، وضمن «الكتاب - البيان» - (*Le livre* - *Rabelais*) لدو بيلي (Du Bellay)، وعنوانه **الدفاع عن اللغة الفرنسية** (*Du Bellay*)، وعنوانه  **الدفاع عن اللغة الفرنسية** (*La Défense et illustration de la langue française*). وقد وشرحها صدر الكتاب سنة 1549، أي عشر سنوات بعد الأمر الملكي السابق الذكر. ولا يمكننا أن ننتبه عن قرب هذا التاريخ المشير والغني والمعقد للغة الفرنسية، لأن ذلك سيؤدي بنا إلى إغفال التيممات التي نريد إعطائها الأسبقية في هذه الحلقة الدراسية. وكما بحث أولى، أحيلكم على مؤلف فرديناند برونو (Ferdinand Brunot) **تاريخ اللغة**

الفرنسية من الأصول إلى سنة 1900 (*l'Histoire de la langue française des origines à 1900*)<sup>(6)</sup>. ورغم قدم الكتاب (صدر سنة 1905)<sup>(6)</sup>، فإنه يظل مع ذلك مَعْلِمًا لا غنى عنه في هذا المجال. وفي مؤلف مارسيل كوهن (Marcel Cohen) *تاريخ لغة: الفرنسية* (*Histoire d'une langue: Le français*) الصادر سنة 1947<sup>(7)</sup>، تمت تعبئة المضامين والمعلومات بطريقة هامة وضرورية في الغالب، من خلال مساعلة ماركسية، سمحت على أي حال بإبراز تأثيرات الصراع الطبقي والرهانات السياسية والاقتصادية وارتباطها بتاريخ التقنيات، على هذه المعارك من أجل امتلاك أو فرض اللغة. وبخصوص الفترة الحديثة لتاريخ اللغة، وتحديداً في علاقتها بسياسة الأجهزة المدرسية، أحيلكم على مؤلف كل من رينيه باليبار (Renée Balibar) ودولمينيك لابورت (Dominique Laporte)، وعنوانه *اللغة، الفرنسية الوطنية*<sup>(8)</sup> (*Le français national*)، وأيضاً على مؤلف رينيه باليبار *الفرنسيون الوهميون*<sup>(9)</sup> (*Les français fictifs*). وفي إطار هذه البibliوغرافيا التمهيدية الصغيرة والناقصة بالضرورة، لا بأس من الإشارة إلى مقالة مارسيل باتايون (Marcel Bataillon) وعنوانها «بعض الأفكار اللسانية للقرن السابع عشر، نيكولا لو غرا»

Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900* (6)  
(Paris: A. Colin, 1906).

(7) المصدر نفسه.

Renée Balibar et Dominique Laporte, *Le français national: Politique et pratiques de la langue nationale sous la révolution française*, présentation de Etienne Balibar et Pierre Macherey (Paris: Hachette, [1974]).

Renée Balibar, *Les français fictifs: Le rapport des styles littéraires au français national*, avec la collaboration de Geneviève Merlin et Gilles Tret, présentation de Etienne Balibar et Pierre Macherey (Paris: Hachette, [1974]).

،(Quelques idées linguistiques du XVIIe siècle, Nicolas Le Gras) وقد صدرت هذه الدراسة ضمن كتاب بعنوان اللغة الخطاب والمجتمع<sup>(10)</sup> (*Langue, discours, société*)، مهدى إلى إميل بنفيست Emile Benveniste (الذي كان مثل باتايون أستاذًا بالكوليج دو فرنس معهد فرنسا) الذي أسسه فرانسوا الأول François I<sup>e</sup>، ما بين 1529 و 1534 ، وكان يدعى معهد اللغات الثلاث (حيث كانت تدرس به اللاتينية واليونانية والعبرية). وقد درس بعض المحدثين اللغة الفرنسية بهذا المعهد منذ القرن السادس عشر.

إذا ما أردنا الخوض في هذا التاريخ الشاسع، وإن كنا لا نستطيع ذلك، فإنه يتquin القيام بشكل متزامن ومنهجي باشتراك كل ممارسات مؤرخي اللغة. وكما تعلمون، فإن نظام التأويل لدى هؤلاء ليس محايضاً أبداً، سواء من الناحية الفلسفية أو السياسية، فهو ينقل فلسفة ضمنية للغة إلى حد ما ويمارس لغة محددة (بلاغة، كتابة... إلخ) ويتحذّم موقفاً في لحظة معينة إزاء حرب اللغة. وما زالت هذه الحرب قائمة إلى اليوم، حول وداخل لغة متغولة، كما أنها تخترق المؤسسات، مما يعكس على أسلحتها (بلاغة، إجراءات البرهنة، علاقات بين مجالات المواد التخصصية، تقنيات الشرعنة). وتبدو الاختلافات في هذا الإطار بين تاريخ برونو (سنة 1905) وتاريخ كوهن (سنة 1947) مثيرة، وهي لا تنحصر في الأيديولوجيا السياسية.

طبعاً، فنحن لا نستطيع القيام بهذا العمل هنا، لذلك سنكتفي بالإشارة إلى ضرورته وبرسم بعض «السهام» لتحديد الوجهة، على

---

Emile Benveniste, *Langue, discours, société: Pour Emile Benveniste*, sous (10) la direction de Julia Kristeva, Jean-Claude Milner et Nicolas Ruwet (Paris: Editions du Seuil, 1975).

افتراض أن بإمكاننا رسم أو توجيه سهام معينة داخل مثل هذه المتأهنة. وكيفما كان الحال، يجب أن تحافظ هذه السهام على علاقة محددة بالخطاب حول المنهج وأقصد بذلك، بسؤال المنهج (*Methodos*)، أي إتباع الطريق (*odos*) والصيغة المنهجية للمسار الذي ليس منهجاً بالضرورة<sup>(11)</sup>، وأيضاً بالأسئلة حول المنهج. ويؤدي أحد الاتجاهات عبر نقطة عبورنا إلى الطريق التي تمر منها أيضاً سياسة اللغة، وتحديداً امتداد الفرنسيّة بمبادرة دولة هي الملكية التي ضمنت سيطرتها على الأقاليم واللهجات والتي نجحت وأكّدت هيمتها على التراب الوطني من خلال فرض الوحدة اللسانية.

ولن أعود إلى عملية «شق الطريق» (*frayage*) وإلى «الاستعارة» المزعومة للمنهج كوجه من أوجه المسار أو الطريق (*via rupta*) لغة غير إنسانية بالضرورة وأيضاً كلغة وكثير ونص وعلامة لما نسميه بالخاصية الحيوانية (*animalité*) المتمثلة في الآثار والحروب من أجل امتلاك مناطق جنسية واقتصادية.

ويتضمن فرض لغة الدولة غاية بدائية، تتمثل في الهيمنة الإدارية على التراب، بنفس صيغة تدشين الطريق (ونستحضر هنا أحسنها بارمنيدس (*Parménide*) في قصيدته الشهيرة<sup>(12)</sup>، وفارس ديكارت، الذي انطلق بعزم وقطارات مستوطني أراضي الغرب البعيد

---

Jacques Derrida, «La langue et le discours de la méthode,» dans: (11) Groupe de recherches sur la philosophie et le langage (Grenoble), *Recherches sur la philosophie et le langage*, conférences de Paul Ricoeur, Monique Schneider, M. Philibert [et al.] (Grenoble: Université des sciences sociales de Grenoble, 1983), pp. 35-51.

Parménide, *Le poème de Parménide*, présenté par Jean Beaufret (Paris: (12) Presses universitaires de France, 1955).

بأمريكا (Far West)، والمسالك الجوية والبحرية للقرن العشرين، المسماة بشكل مثير «فضائية»، كتعبير عن مشاكل سياسية وقانونية هائلة). لكن هناك أيضاً ضرورة أكثر حدة بالنسبة إلينا هنا، وهي التي من خلالها ستفرض الطريق التي يتعين شقها، نفسها من الداخل، لتحدث عن تقدم اللغة.

وسأقتصر على مثال واحد بهذا الخصوص، فمنذ فترة لويس الثاني عشر (Louis XII) إلى فترة هنري الثالث (Henri III)، أصبح التواطؤ واضحاً بين الملك والعديد من الكتاب والحكواتيين والنحويين والأطباء والفلسفه، من أجل تشجيع انتشار اللغة الفرنسية. ويدرك برونو برسائل الشكر والإطراء الموجهة إلى كل من فرانسوا الأول (François I<sup>er</sup>) وهنري الثاني (Henri II) وشارل التاسع (Charles IX) وهنري الثالث، من طرف دو بيلي (Du Bellay) وأميyo (Amyot) وهنري إتيان (Henry Estienne) وغيرهم<sup>(13)</sup>. وقد بلغ الأمر حد السخافة بأحدهم، أثناء دفاعه عن اللغة الفرنسية وشرحها، وهو ما قد يشير السخرية اليوم، حينما قال: «إن لغتنا استمدت اسمها من اسم فرانسوا الأول». صحيح أن الملكية كانت حامية للأداب الفرنسية الجميلة (Les Belles-Lettres)، ولن نفهم شيئاً عن تاريخ الأدب الفرنسي، ما لم ننتبه إلى هذه السياسة اللغوية. وإذا لم يكن فرانسوا الأول قد عين أستاذة للفرنسية، فإنه سيقوم بالمقابل وتحديداً في سنة 1543، أي بضع سنوات على إصدار الأمر الملكي المذكور، بتعيين عامل طباعة ملكي متخصص في الفرنسية، كما عمل على

Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, tome 2: *Le (13) XVI siècle*, p. 27,

[انظر ترجمتنا لهذه القصيدة ضمن مؤلف: عز الدين الخطاطي وإدريس كثير، في الحاجة إلى إبداع فلسفى (الرباط: منشورات الزمن، 2006)، ص 42-52 (المترجم)].

مكافأة من ينشرون بالفرنسية، سواء كانوا مתרגمين أو مؤلفين. وكان على الخصوص (وهذه مشكلة حساسة وراهنة، لأنها مرتبطة بسياسة الثقافة وبسياسة النشر) يقدم طلبات ويرموج ويمول أعمال بعض الكتاب.

ومن بين هذه الطلبات، توجد مؤلفات ذات غايات معروفة، مثل أعمال دو هاييان (Du Haillan) حول تاريخ ملوك فرنسا. لكن هناك أيضاً برامج وتصاميم ذات مردودية غير فورية، فقد كان الكتاب مدعيون لكتابة الفلسفة بالفرنسية (وأنا أختار هذا المثال داخل متن هائل وذلك لأسباب بدائية).

وهنا سنبيري أمامكم الطريق، وهي طريق فرنسية، بخطوات فرنسية وباللغة الفرنسية كذلك، وستتجسد من خلال الدعوة الصادرة عن مستشارية (Chancellerie) هنري الثاني، في تاريخ 30 آب / أغسطس 1556 وجّه هذا الملك دعوة - أو أمراً - إلى غي دو برويه (Guy de Bruès) تتعلق بنشر مؤلفه حوارات ضد الأكاديميين الجدد (Dialogues contre les nouveaux académiciens) الدعوة بواسطة رسالة موقعة من طرف المستشار. وإليكم فقرة منها: «إننا نرغب في أن تكون الطريق التي فتحها المسمى برويس (حيث اعتبر أن من واجبه جعل الفلسفة مألوفة وفي متناول رعايانا، من خلال كتابتها بلغتهم الأم ذاتها)، متبعة من طرف العقول الطيبة والمتميزة بملكتنا، حيث ستساهم هذه الخطوات بنقلها تدريجياً من بلاد الإغريق واللاتينيين»<sup>(14)</sup>. إن هذه الخطوات الفرنسية هي بمثابة علامات وهوامش ... إلخ، وذلك هو معنى الحدود الوطنية أو العسكرية (Marken). (وللإشارة، فقد سبق لي أن شددت على

---

(14) المصدر نفسه، المجلد 2، ص 28.

السلسلة التي تربط بين السير (marche) والهامش (marge) والعلاقة<sup>(15)</sup> (marque)، والتي يجب أن تنقل، بمعنى أن تأتي وتحول مجرى الفلسفة الإغريقية أو اللاتينية عن طريق اللغة، وهي اللغة التي تشق الطريق باتجاه فرنسا. ذلك ما قاله مستشار هنري الثاني. ولا يمكننا أن نفهم حركة ديكارت، بعد أقل من قرن على ذلك، دون أن نأخذ بعين الاعتبار هذه الجيناليوجيا السياسية، وإن كان لا يخترل فيها. ويفترض هذا الاهتمام السياسي والتربوي (territorial) أن أعيان الملكية وشخصيات البلاط، قد تلقوا التعليم المطلوب. والحال، أنه خارج الكهنة، كان الجهل معهما، نظراً إلى عدم تعلم اللاتينية. لذلك وجب تأليف كتب بالفرنسية لفائدة الإداريين وأفراد الحاشية، وخلق ما يسمى لأول مرة مع كلود دو سيسيل (Claude de Seyssel) *الأدب بالفرنسية* (*Litterature en françois*). وهذا أول ظهور للكلمة بهذا المبني والمعنى، ففي القرون الوسطى كانت الكلمة المستعملة هي (Conseil). ولذلك، فإن الكلمة الجديدة والمشورة (*Lettreüre*) يرجعان إلى كلود دو سيسيل، هذا المستشار الرائع لللويس الثاني عشر، الذي ترجم يومي (Pompée) بطلب منه. وفضلاً عن ذلك، فقد ترجم مؤلفات عديدة (من اللاتينية واليونانية، اللتين لم يكن يعرفهما، بحيث كان يلجأ إلى مساعدة العارفين بهما)، لتدميره من غياب أعمال مفيدة بالفرنسية. وكان يقوم بذلك من أجل النباء، ومن أجل الآخرين «الذين يتقنون العلم في الغالب أكثر من النباء».

---

Jacques Derrida, «Tympan,» dans: Jacques Derrida, *Marges de la philosophie* (Paris: Editions de Minuit, 1972).

وفي سنة 1509، سيقر مبدئياً ضمن مقدمة مليئة بالأخلاق والسياسة، بأن على الذين يجهلون اللاتينية أن يتعلموا «بعض الأشياء الطيبة والسامية، إما من الكتابات المقدسة أو من الفلسفة الأخلاقية والطب والتاريخ»، وبالتالي وجوب أن يكون هناك «أدب بالفرنسية»<sup>(16)</sup>. وسيبين سيسيل (Seyssel) أيضاً ومن دون مواربة، الربح السياسي للمملكة بفرنسا وخارجها، بفضل تمديد مناطق اللغة الفرنسية، فامتداد اللغة هو طريق جيد ومنهج جيد أيضاً لإقرار أو تأكيد السلطة الملكية على المناطق الفرنسية والأجنبية. وكان سيسيل قد زار إيطاليا وأدرك خلال أسفاره أهمية التموج الروماني للسيطرة اللسانية والعسكرية والسياسية وحظوظ فرنسا في أن تحقق الشيء نفسه إذا ما احتلت إيطاليا. وفي توطنته لنص جوستان (Justin) الذي ترجمه وأهداه إلى لويس الثاني عشر، قدم النصيحة التالية لهذا الأخير: «ما الذي فعله الشعب والأمراء الرومانيون عندما سيطروا على العالم وحاولوا تأييد سلطتهم وجعلها حالة؟ لم يجدوا أفضل وأضمن من تعظيم وإغناه والرفع من شأن لغتهم اللاتينية التي كانت ضعيفة وفظة عند نشأة إمبراطوريتهم، ونشرها بالبلدان والأقاليم ولدى الشعوب الخاضعة لسيطرتهم، بالإضافة إلى قوانينهم الرومانية المقررة لديهم». وسيوضح سيسيل كيف استطاع الرومانيون منح اللاتينية قوة اللغة اليونانية مشجعاً، الملك على محاكاة «هؤلاء الغزاة العظام» عبر إغناه و«تعظيم» اللغة الفرنسية<sup>(17)</sup>.

لقد لاحظتم كيف تم التأكيد على الحق والقانون ضمن مصلحة السلطة المركزية و«إقرار» قوانين باللغة الوطنية المهيمنة. يلتقي هذا الاهتمام، إن لم نقل يتداخل مع المشروع الفلسفى أو العلمي بشكل

---

Brunot, Ibid., p. 29.

(16)

(17) المصدر نفسه، ص 30.

خاص والمتمثل في التقليل من التباس اللغة. هكذا، ستكون قيمة الوضوح والتمييز في فهم الكلمات والإحاطة بدلائلها، هي في الآن نفسه، قيمة قانونية وإدارية وبيوليسية وبالتالي سياسية وفلسفية. وهذا الاهتمام حاضر لدى ديكارت، فإذا كان الحسن السليم هو أعدل قسمة بين الناس، وإذا كان من المفترض ألا يكون أحد جاهلاً بالقانون، فإنه من الضروري أن تتمقراءة أو فهم نص القانون، عبر وسيط لساني مطهر من كل التباس، وعبر لغة لا تقسم ولا تشتبه داخل سوء الفهم.

وقد وضع الأمر الملكي السابق الذكر هذه المسألة في الفصلين 110 و111، اللذين أعلنا بأن الأشغال والعمليات القضائية ستتم من الآن فصاعداً بالفرنسية.

«وحتى لا يكون هناك مجال للشك في إمكانية فهم هذه المراسيم (وبصيغة أخرى، لكي لا يتذرع رعايا اللغة الفرنسية بجهل القانون ولغة القانون أي اللاتينية، ولكي يكون رعايا اللغة الفرنسية أو يصبحوا فعلاً رعايا القانون ورعايا الملك الخاضعين للقانون الملكي، دون إمكانية التحرر من اللغة ودون البحث عن ذرائع تجعل منهم لا رعايا يجهلون القانون)، فإننا نريد ونأمر بأن تكون منجزة ومكتوبة بوضوح (وأنا أشدد على هذه الكلمة) وألا يكون هناك أي لبس أو ارتياح (وأشدد هنا على هذه الكلمات المقابلة الديكارتية) يستدعي التأويل.

ولأن هذه الأمور تحصل في فهم الكلمات اللاتينية التي تتضمنها هذه المراسيم بأننا نريد من الآن فصاعداً بأن تكون كل المراسيم، وكل الإجراءات

الصادرة عن بلادنا الملكي أو عن التابعين ممن هم أقل درجة وكل السجلات والأبحاث والعقود واللجان والعقوبات والوصاية وكل الأشغال والعمليات القضائية وما يتعلق بها، معلنة ومسجلة وموزعة على كل الأطراف باللغة الفرنسية الأم وليس بغيرها»<sup>(18)</sup>.

ولا يمكن المبالغة في أهمية الحدث وفي تعقد بناته رغم أنها لم تعالجه إلا في شكله الخارجي والقانوني. ويرجع أحد التعقيدات المتعددة الجوانب إلى المستوى المحرر لهذا الفعل، فهو يبدو وكأنه حرر من إكراه عنيف، إكراه اللغة اللاتينية، عبر إعادة النظر في امتيازات أولئك الذين ضمنت لهم كفاءتهم اللسانية (من جهة اللاتينية) سلطة كبيرة. وحسب هذا المظهر المتعلق باستراتيجية أخذ السلطة، فإن المذكورة الملكية لن تكون صارمة رغم كل شيء، من خلال توجّهها نحو لغة رعايا الوطن، التي تقول إنها «لغة أم». وبالفعل، يبدو أن المذكورة أسقطت هؤلاء الرعايا في شباك لغتهم الخاصة، إن صح التعبير، وكان الملك خاطبهم بقوله، لكي تكونوا رعايا القانون - والملك - ستتمكنون أخيراً من التحدث «باللغة الفرنسية الأم»، وكأنهم أعيدوا إلى الأم لكي يتم إخضاعهم للأب بشكل أفضل.

لكن الأمر غير ذلك، فالإخضاع الأساسي لقانون الدولة الملكية في طور التأسيس، سيضاعف بعنف آخر، فقد أصدرت الأوامر بالتخلي عن اللهجات المحلية وعن اللاتينية في الوقت نفسه. وكان العديد من الرعايا المعنيين لا يفهمون الفرنسية مثلما لا يفهمون اللاتينية. ذلك أن الفرنسية لم تكن هي لغتهم الأم - اللهم إلا في

---

(18) المصدر نفسه، ص 30.

حالات نادرة - ولذلك لم تكن مفهومة لدى أغلبهم. وإن شئت قلتم إن هذه اللغة ظلت لغة أبوية وعالية، فقد أصبحت لغة القانون بعد اللاتينية، اللغة بحق، القائمة بفضل الملك. هكذا نصب فخ جديد، هو وضع اللهجات أمام القانون، فللدفاع عن اللهجة، وكما هو شأن كل دفاع في مجال العدالة، يتعين اللجوء إلى الترجمة، أي إلى تعلم الفرنسية. وعندما يتم تعلمها، فإن المطلب اللهجي (*dialectal*) كإحالة على «الأم»، سيهدم من أساسه. حاولوا أن تفسروا لشخص يمتلك القوة وقوة القانون، بأنكم تريدون الحفاظ على لغتكم، فمن الضروري أن تعلموا لغته لإقناعه. لكن، عندما تمتلكون لغة السلطة وتتحكمون فيها بغرض الإقناع البلاغي والسياسي ومن أجل إقناع هذا الشخص أو التغلب عليه، فإنكم ستُهزَمون مسبقاً وستقتلون بأنكم لستم على صواب، فقد برهن الآخر، وهو الملك، انتلاقاً من واقع الترجمة، بأنه كان على حق في التكلم بلغته وفرضها عليكم. وبمخاطبته بلغته اعترفتم بقانونه وبسلطانه، واقتنعتم به، ووَقْعَتم على العقد الذي يجعله متحكماً في رقابكم، فالملك، هو ذلك الشخص الذي يعرف كيف يجعلكم تنتظرون أو تأخذون فسحة زمنية لتعلم لغته كي تطالبوا بحقكم، أي لتأكيد حقه. وانا لا أرسم هنا خطاطة مجردة لضرورة بنائية، ولا نوعاً من جدل السيد والعبد، كجدل اللغات يدل جدل الوعي. إنني أتحدث بالأحرى عن حدث أنمودجي (*paradigmatique*). وقد وقع عندما اشتكت نواب منطقة بروفانس (*Provence*) للملك، إلى زمامهم بإصدار الأحكام بالفرنسية، بدعوى اعتماد الوضوح والتمييز. وكما يروى، فقد صعد هؤلاء النواب إلى باريس. وإليكم الواقع كما نقلها راموس (*Ramus*) في مؤلفه *ال نحو* (*Grammaire*)، الصادر سنة 1572:

«غير أن الفكر النبيل للملك، أفنعهم شهراً بعد شهر وأفهمهم عن طريق مستشاره، بأنه لا يجد أي

متعة في التكلم بلغة أخرى غير لغته، وبذلك منحهم الفرصة لتعلم الفرنسية بإتقان. وبعد فترة من الزمن عرضوا مشكلتهم، من خلال مرافعة بالفرنسية. فالأمر المثير للسخرية، هو أن هؤلاء الخطباء الذين جاءوا لمكافحة اللغة الفرنسية اضطروا لتعلمها وأظهروا وبالتالي بأنه مadam من السهل على أشخاص كبار السن تعلمها، فسيكون الأمر أسهل بالنسبة إلى الشباب، وسيكون من المناسب تعلمها من طرف الشعب، خصوصاً وأن عليه القوم المكلفين بالشؤون العمومية متفقون في هذه الأمور وفي التحدث مع من هم أقل منهم درجة»<sup>(19)</sup>.

هكذا، وفي ظل هذا الالتمائلي، سيقوم شيء لن ندعوه بتعاقد لغوی، بل باقتسام اللغة التي يتعين على فرد من الرعية (الخاضع لقوة لا تنحصر في كونها لسانية، بل لقوة قادرة أولاً على شق ورسم وفتح ومراقبة الطريق والمنطقة والمعبر والمسالك والحدود والمسارات وتسجيلها والإبقاء على آثارها الخاصة) التكلم بلغة الأقوى للمطالبة بحقه، وبالتالي لكي يفقد ويتخلى قبلياً وفعلياً عن الحق الذي يطالب به والذي لم يعد له أي معنى. وما أقرره هنا لا يعني وضع اللغة أو قوتها أو حرب اللغات في مرتبة ثانية بالمقارنة مع قوة سابقة أو غير لسانية (non linguistique) ومع صراع أو مع علاقة غير لغوية (non langagier) (ولا تتضمن هذه العلاقة الحرب فقط، بل الحب والرغبة أيضاً). كلا، فأنا أسجل فقط بأنه من اللازم أن تكون علاقة اللغة هذه علاقة قوى داخل الفسحة وداخل أجساد

---

.31 (19) المصدر نفسه، ص

الكتابة التي يتعين اخترافها بالمعنى الأكثر عمومية وإنجازية لهذه الكلمات، ففي ظل هذه الشروط وحدها يمكننا أن نفهم ما يجري عندما تصبح لغة ما مهيئة مثلاً، وعندما تمتلك لغة محلية سلطة قد تكون هي سلطة الدولة.

طبعاً، فإن المذكورة الملكية لن تكون كافية بهذا الخصوص أبداً، لأن المقاومات تجاه العقد القانوني لن تتوقف. ويجب علينا تخصيص المزيد من الوقت لتحليل تعقيداتها وديموتها في كل الميادين، بما في ذلك داخل الجامعة، حيث استمر تعليم القانون باللاتينية ونشر الخطابات (الفلسفية خصوصاً) باللاتينية أيضاً. ومع حلول القرن الموالي، وتحديداً سنة 1624، بدأت حركة مناقشة الأطروحات بالفرنسية. لكن وجب انتظار سنة 1680، عندما أسس كولبيير (Colbert) تعليماً للقانون بالفرنسية. وهذا مؤشر ذو دلالة، يمكن تقريبه من المؤشر التالي: فبهدف تحويل ديانة أبناء البروتستانتيين المتبقين بفرنسا إلى الكاثوليكية، قرر لويس الرابع عشر سنة 1698، خلق مدارس عمومية مجانية وإجبارية تكون فيها الفرنسية هي لغة التعليم الوحيدة وبالأساس هي لغة التعليم الديني، وفي حالة تعذر ذلك، يمكن اللجوء إلى اللهجة المحلية (patois). وبطبيعة الحال فإن هذا القرار لم يطبق كما كان متضرراً.

هكذا، لم تكن هناك مقاومة لعقد القانون فحسب، بل تم التراجع عن تطبيقه الفعلي، لأن وضع هذا القانون نفسه كان معقداً، فقد كان عليه أن يتنظم وفق بنية تاريخية لسانية هي بمثابة بنية تراتبية متميزة. وكان التعارض بين باريس (L'ile - de - France) والأقاليم المجاورة بارزاً، وما زالت آثار تلك الوضعية قائمة إلى يومنا هذا. وبالتالي، فإن الفرنسية لم تفرض على الأقاليم التي كانت قد انضمت حديثاً إلى العاصمة (بريتاني Bretagne سنة 1532، جزء من اللورين

(Lorraine)، وبعد ذلك - وتحديداً في القرن السابع عشر - الألزاس (Alsace) وروسيون (Roussillon) ولارتوا (L'Artois) والفلاندر (Flandre).

وكانت الدولة مطالبة بقبول تعددية اللغات، خارج النصوص الإدارية، بل إن مدينة ستراسبورغ (Strasbourg) ستعفى سنة 1681 من تطبيق المذكورة الملكية رغم اعترافها بسلطة الملك.

وتتقاطع هذه الحكاية مع حكاية العلاقات بين اللغة العامية ولغة الكنيسة والكتاب المقدس والطقوس الدينية، كما ستتقاطع مع كل النقاشات حول هذه المسائل (في فرنسا وفي كل مكان في أوروبا)، والتي مازالت حججها الغنية مستعملة اليوم، خصوصاً في ما يتعلق بلغة الطقوس والصلوات والأناشيد. وستعلن السوربون بالإجماع سنة 1523 منع الترجمات بكل بساطة، كما ستعبر سنة 1525 «بأن السماح بظهور ترجمات كليلة أو جزئية للكتاب المقدس، ليس فعالاً ولا مفيداً بالنسبة إلى الجمهورية المسيحية، بل هو بالأحرى مضر، ويجب إلغاء الترجمات الموجودة بدل تقبلها». وقد اشتكت البروتستانيون من هذا القرار في أغنية شعبية جاء فيها:

لهل من المستحب لا يقبل الأمير  
بأن تحكمي وقائع المسيح للجميع  
وأن تترجم للغة مشتركة؟<sup>(20)</sup>

«Est-ce bien fait qu'un Prince ne consente

Les faicts du Christ estre à tous relatez

Et en commun langage translatez?»

(أغنية شعبية، 1546)<sup>(20)</sup>.

---

(20) المصدر نفسه، ص 22-23.

وإذا ما أردنا قياس تعقد القوى والد الواقع المتصارعة، فعلينا الاستشهاد بمونتaigne (Montaigne) الذي كان أحد أعظم مبتكرى ومكتشفي اللغة الأدبية الفرنسية، ومع ذلك فقد عارض استعمال اللغة الشعيبة في الطقوس الدينية والصلوات :

«إن هذا التاريخ لا يؤخذ في الاعتبار فحسب، بل يحترم وبهاب جانبه ويقدس. وكل الناس الذين يعتقدون تيسيره للشعب، لأنهم صاغوه بلغة شعبية، هم مثيرون للسخرية. وأعتقد أيضاً أن حرية كل واحد في توزيع هذا الكلام الديني الهام، من خلال لهجات محلية متنوعة، ينطوي على أخطار أكثر مما ينطوي على فائدة، فاليهود والمسلمون وغيرهم من كل المذاهب تقريباً، تبتوأوا واحترموا اللغة التي جاءت بها كتبهم المقدسة وعارضوا كل تشويه أو تغيير لها بشكل واضح. وبالمناسبة، هل تعلمون بأنه يوجد في منطقة الباسك وبريطانيا بعض القضاة الذين أقرروا بترجمة هذا التاريخ إلى لغتهم؟»<sup>(21)</sup>.

لقد أشرت قبل قليل إلى أن تاريخ اللغة الفرنسية كمؤسسة خاضعة للدولة، عرف ثلاث مراحل مأسوية. وهذا التوزيع الزمني عام وأنا أعتبره كذلك، إضافة إلى أن كل مرحلة تتميز بأصالتها الذاتية، إلى درجة أن انتماء كل هذه الأحداث إلى تاريخ فرنسي واحد ومنسجم أو إلى «اللغة فرنسية» واحدة، يشير أكثر من إشكالية. وتسمح لنا هذه الخطاطة مؤقتاً باكتشاف سلسلة من المؤشرات

---

Michel de Montaigne, «Des prières,» dans: Michel de Montaigne, (21) *Essais*, bibliothèque de la Pléiade, texte établi et annoté par A. Thibaudet (Paris: Gallimard, 1950), livre 1, LVI, pp. 357-358.

والتّهيؤ لبلورة جديدة، فعبر الفحص التمهيدي «للمرحلة الأولى» والتّعُرف على أول تشكّل، انطلاقاً من بعض الأعراض البارزة، يمكننا الشروع في قراءة هذا الحدث الفلسفـي، حيث كتب ديكارت بأنه يكتب الخطاب بالفرنسية. وتبدو الغاية الفلسفـية والسياسيـة والقانونـية واللسانـية لهذه الحركة، أكثر وضوحاً بالنسبة إلى المشهد الذي حدـدناه، وإن كانت هذه «الوضعـية» غير كافية ولم تبلور تماماً. وبشكل متبادل، فإنـنا بـمتـابـعـتنا لـقـراءـة «ـداـخـلـيـة» وـ«ـفـلـسـفـيـة» لـنـصـ ديـكارـتـ، سـتوـفـرـ عـلـىـ حـظـوظـ أـكـبـرـ لـتأـوـيلـ رـهـانـاتـ الـأـحـادـاثـ التـارـيـخـيـةـ التي سـبـقـ أـشـرـنـاـ إـلـيـهاـ بـإـيـجازـ. ولاـ يـعـنـيـ هـذـاـ أـنـ دـيـكارـتـ تـحدـثـ عـنـهـ أـوـ أـنـتـجـ خـطـابـ حـقـيقـيـاـ بـشـأنـهـ، لـنـقلـ إـنـهـ «ـلـمـحـ» إـلـيـهاـ مـنـ خـلالـ نـصـهـ، وـيـتعـينـ عـلـيـنـاـ أـنـ نـتـرـجـمـ ذـلـكـ وـأـنـ نـفـكـ رـمـوزـهـ. لـكـنـ لـيـسـ وـفـقـ العـلـاقـةـ الـاـتـفـاقـيـةـ بـيـنـ النـصـ وـالـسـيـاـقـ وـبـيـنـ الـقـراءـةـ «ـالـداـخـلـيـةـ» وـ«ـالـخـارـجـيـةـ»، بلـ عـبـرـ إـعـادـةـ تـوزـيـعـ أـوـ إـعـادـةـ مـوـضـعـةـ نـصـ وـاحـدـ، غـيرـ مـسـتـمرـ وـلـاـ مـنـسـجمـ بـالـضـرـورـةـ.

ولـهـذـاـ السـبـبـ، أـكـدـتـ أـهمـيـةـ هـذـهـ المـقـدـمـاتـ وـهـذـهـ المـرـحـلـةـ الأولىـ منـ إـخـضـاعـ اللـغـةـ الفـرـنـسـيـةـ لـلـدـوـلـةـ. وـيـخـصـوصـ المـرـحـلـتـينـ الـمـوـالـيـتـيـنـ الـلـتـيـنـ لـنـ أـقـولـ عـنـهـمـ الشـيـءـ الـكـثـيرـ هـنـاـ، فـإـنـهـمـاـ تـرـتـيـبـطـانـ بـ«ـالـثـورـةـ الفـرـنـسـيـةـ» وـبـنـوعـ منـ التـحـولـ التـقـنيـ وـالـعـلـمـيـ الـحـالـيـ، فـخـالـلـ الثـورـةـ الفـرـنـسـيـةـ، اـصـطـدـمـتـ عـمـلـيـةـ إـخـضـاعـ لـلـدـوـلـةـ بـالـمـشـكـلـ القـانـونـيـ وـالـسـيـاسـيـ لـلـتـرـجـمـةـ وـبـقـابـلـيـةـ الـمـرـاسـيمـ لـلـفـهـمـ. وـأـحـيلـكـمـ بـخـصـوصـ هـذـهـ النـقـطةـ، عـلـىـ المؤـلـفـ الجـمـاعـيـ سيـاسـةـ اللـغـةـ *(Une politique de la langue)*، لـكـلـ مـيـشـالـ دـوـ سـيرـتوـ (*Michel de Certeau*) وـدـومـينـيـكـ جـوليـاـ (*Dominique Julia*) وـجـاكـ رـيفـيلـ<sup>(22)</sup> (*Jacques Revel*)، فـغالـباـ

---

Michel de Certeau [et al.], *Une politique de la langue: La révolution française et les patois: L'enquête de Grégoire* (Paris: Gallimard, 1975).

ما أول الثوريون المقاومةً ضدَّ ثورتهم، كعمل ناتج عن قوة وعن صيغة لسانيتين. وفي اللحظة التي اشتد فيها ضغط السياسة اللسانية، كتب بارير (Barère) إلى الجمعية العامة، ضمن تقرير لجنة الإنقاذ العمومي ما يلي: «إن النزعة الفيدرالية والخرافية تتحدىان لغة البروتون (Breton) همساً، وتحدى الهجرة والحدُّ تجاه الثورة اللغة الألمانية، أما الثورة المضادة فتتكلّم الإيطالية، ويتكلّم التعصّب لغة الباسك». وقد تم تعين معلم للفرنسيّة في كل جماعة «يتتحدّث فيها السكان لهجة أجنبية». مع الحذر في التعامل مع اللهجات المحلية، وذلك «ليسمع الشعب ولترجم له قوانين الجمهورية شفوياً»، ولكي يتعلم اللغة وإعلان حقوق الإنسان. وهكذا، تم الانتقال إلى الصوت بدل المكتوب الذي يُتّهم «بحفاظه على رطانة همجية»<sup>(23)</sup> (jargon barbare). وقد منع مرسوم ثانٍ ترميدور (Thermidor) من استعمال أي لغة محلية عدا الفرنسيّة في توقيع العقود، حتى ولو كانت خاصة. وفي السادس عشر من براريال (Prairial) من السنة الثانية (من الثورة) قدم غريغوار (Grégoire) للجمعية العامة تقريراً حول ضرورة ووسائل القضاء على اللهجات المحلية وتعزيز استعمال اللغة الفرنسيّة<sup>(24)</sup>. طبعاً، لم ينتج عن ذلك ممارسات قمعية، بل سيتم بعد شهر ترميدور التعامل بمرونة مع الوضع. لكننا لا نستطيع فهم علاقات الفرنسيين بلغتهم وبتدوينها وبدور المدرسة الجمهورية في القرنين التاسع عشر والعشرين، ما لم نستحضر هذه الإشارات.

أما بخصوص «التشنّج» الثالث والكبير (الذي بلغناه أخيراً) فلن أقول شيئاً ذا أهمية. ذلك أن هذه المرحلة، واعتباراً لما ورثته من

Cité d'après: Brunot, Ibid., tome IX, 1ere partie: «La révolution et l'Empire,» pp. 180 -181, et de Certeau [et al.], Ibid., p. 295.

De Certeau [et al.], Ibid., pp. 160 et 300 sq.

(24)

المرحلتين السابقتين، ستتخد صيغة جديدة ونوعية تمثل داخلياً، بيقظة الأقليات اللسانية التي دعمت حركتها (بسهولة، لأنها ترتبط بالذاكرة الثقافية ولا تهدد الوحدة اللسانية للدولة الوطنية)، كما تمثل خارجياً في الصراع ضد كل محاولات الهيمنة من طرف اللغة التقنية - العلمية، عبر القوى التقنية - اللسانية المسيطرة على العالم (تجارة، صناعة، وسائل الاتصال عن بعد، معلومات، حواسيب، بنوك المعطيات... إلخ). وهذه أمور معروفة ولن أتوقف عندها. لكنني سأكتفي بكلمة موجزة، وهي أنه من منظور هذه الإشكالية الحديثة، لا يشكل الحدث الديكارتي التي تلخصه عبارة «أكتب بالفرنسية، لغة بلدي»، ماضياً بالنسبة إلينا ولا ماضياً بسيطاً، سواء تعلق الأمر باللجوء المعقد والحدر إلى اللغة الوطنية، أو بلسانيات هذا اللجوء أو بخطابه حول اللغة وحتى بمشروع اللغة الكونية التي سنتحدث عنها لاحقاً، فحاضر هذه الصيغة ليس نحويّاً فحسب، وذلك راجع إلى أسباب أخرى غير تلك التي ذكرت.

وإذا ما أردنا التفكير في هذا الحد منذ كتابة الخطاب بالفرنسية، فما هي الاحتياطات التي يتبعن اتخاذها أثناء القراءة والتأويل؟

يجب التذكير أولاً بوجود ثلاثة مستويات ومساحات على الأقل، من النصوص التي يجبأخذها بعين الاعتبار، فهناك المجموع المعقد والمتناقض والمتطور بشكل غير متكافئ، للتاريخ السوسيو - قانوني أو السياسي - الديني للغة. وقد سبق أن قدمنا بعض الإشارات بهذا الخصوص. ولربما اعترض علينا البعض بالقول، إنها تشكل ما هو خارج عن النص الديكارتي. لكن هذا الخارج مسجل داخل النص، وسيكون من الصعب علينا، إذا ما نحن تجاهلنا هذا التسجيل، فهم ما حدث، في اللحظة التي قرر فيها ديكارت، اعتماداً على بلاغة مبررة لاستراتيجيته و اختياره، كتابة أحد نصوصه

بالفرنسية. ويكتفي القليل مما قلته عن هذا التاريخ للإشعار بأهميته، فعمل ديكارت لم يكن ثوريًا فحسب وإن كان يبدو متفرداً إلى حد ما ضمن النظام الفلسفي، وكأنه أحدث نوعاً من القطيعة مع ما هو قائماً.

وفي الحقيقة، إذا كان عمله قد تخلّى عن الممارسة السائدة وعن الاستعمال المهيمن للغة اللاتينية، مما أدى إلى تعقيد علاقته بالسوربون، فإنه اتبع مع ذلك منحى الدولة الملكية أو لنقل إنه سار في اتجاه السلطة ودعم إقرار الحق الفرنسي. لقد ترجم «الكووجيتو» (Cogito) إلى «أنا أفكّر» (je pense)، وهي طريقة جديدة تمنع الكلمة والقانون لذات الحق الفرنسي. وفضلاً عن ذلك، وهذا ربح لا يستهان به، فهو يضمن لنفسه زبناء آخرين في البلاتات الأجنبية حيث كان استعمال الفرنسية عبارة عن موضة. ولا يمكن قياس هذه الاستراتيجية المعقّدة ضرورة بوعي الذات، وتحديداً الذات الديكارتية (sujet cartésien)، ولا بما يمكن لهذه الذات أن تقوم به من تصريحات في الموضوع.

والحال، أن المتن الثاني الذي يجب أخذه بعين الاعتبار (وهذه هي القراءة الداخلية)، هو مجموع الملفوظات التي فسر بها ديكارت وبرر اختياره. وينقسم هذا المتن إلى جزءين، فهناك أولاً الإعلان الصريح والمبرر القائم على حجة، داخل الخطاب ذاته، وهو الإعلان المراوغ الذي قرأته في البداية وأقترح العودة إليه أثناء المناقشة. وداخل هذا المتن من الإعلانات الصريحة حول اللغة، هناك أيضاً ملفوظات غريبة عن الخطاب نفسه، خصوصاً ضمن الرسائل، فهي تخص بشكل متزامن، بيداغوجيا معينة وتسهيلات بيداغوجية (ولا ننسى بأن ضرورة ومطلب «السهولة»، يشكلان شعار الفلسفة الديكارتية)، موجهة إلى العقول الضعيفة وإلى النساء، ففي هذا الكتاب، يقول ديكارت: «أردت أن تفهم النساء أنفسهن شيئاً

ما، في الوقت ذاته الذي يمكن فيه لأكثر العقول نفاذًا أن تجد فيه مادة للاهتمام<sup>(25)</sup>. طبعاً، فإن هذا المقطع لا يربط مباشرة بين مسألة اللغة المبتدلة ومسألة النساء، لكن منطقه الحجاجي يربط بين دواعيهما، وهو ما سنؤكده في ما بعد.

أما المستوى أو الدرجة الثالثة للنص، ففهم مجموع المتن الديكارتي، وما يعرضه نظام خاص أو «نظام للبراهين» وكمشروع للنسق، إضافة إلى الانسجام المزعوم بين الحدث اللساني والمجموع المنظم للموضوعات الفلسفية. وفي هذه الحالة، لن يقتصر الحدث اللساني على اختيار لغة طبيعية ما، بل يتمثل في ما يربط الملفوظات الفلسفية باللغة (وتهم هذه المسألة بنية الملفوظات، كما وردت في عبارة «أفكر، إذن أنا موجود (cogito ergo sum)» وبفلسفة اللغة والعلامات).

طبعاً، فإن معالجتي لهذه المستويات الثلاثة للمتن لا يمكنها أن تكون متساوية ولا موزعة بالتساوي ولا حتى منفصلة أو متتابعة. وأنا أريد وضع حدود كيفية أو بنوية بين هذه المستويات من النص، وإن كانت لا ترتبط في ما بينها ارتباط الداخل النصي (*le dedans textuel*) بالخارج السياقي (*le dehors contextuel*)، بحيث يظل كل طرف متميزاً عن الآخر. وستتحدث بالخصوص عن منطق الإعلانات الصريحة لديكارت في رسائله وفي الخطاب، ابتداء من نهاية النص الذي بدأت به اليوم والذي أقرأه مرة أخرى من أجل الختم:

«إذا كنت أكتب بالفرنسية لغة بلدی، بدل اللاتینیة، لغة أسانذتی، فلأننی أرغب فی أن يكون الحكم على آرائی صادرًا عن أولئک الذین يستخدمون

عقلهم الطبيعي الخالص، وليس أولئك الذين يؤمنون بالكتب القديمة فقط، وأيضاً عن أولئك الذين يجمعون بين الحس السليم والدراسة والذين أرحب في أن يكونوا قضاطي، لأنني متأكد بأنهم ليسوا متحيزين للاتينية، إلى درجة رفض سماع مبرراتي لمجرد أنني أشرحها بلغة مبتذلة».

وكما تتوقعون، فإن هذا المقطع سيختفي بكل بساطة من الترجمة اللاتينية التي قام بها إتيان دو كورسيل (Etienne de Courcelles) للكتاب سنة 1644، أي بعد سبع سنوات من ظهور النص الأصلي بالفرنسية. وستشير نشرة آدم وتانري الكبيرة (Adam et Tannery)، إلى حذف هذا المقطع. وقد كانت العبارة صريحة، حيث جاء فيها: «بالفعل لم يكن هناك داع لترجمته»<sup>(26)</sup>.

هكذا، ستقوم الترجمة، بموافقة ديكارت ووفق الحس السليم ذاته كقسمة أعدل توزيعاً من اللغة، بمحو سلسلة من الملفوظات التي لا تنتمي فقط إلى النص الأصلي من دون منازع، بل تتكلم وتمارس بشكل إنجازي، اللغة التي أنتج بها هذا الأصل. علما بأن الملفوظات المعنية تتكلم هذه اللغة، وتتكلّم عنها أيضاً. والحال، أنها ستغرق كلية، شكلاً ومضموناً إن صح التعبير، عند لحظة الترجمة. وهذا هو الحس السليم بعينه كما ترون، إذ ما هو المعنى الذي يمكن أن نعطيه باللاتينية لصيغة: «أنا أتكلم الفرنسية»؟ وبأي طريقة يمكن قول هذا المعنى وإنجازه هنا بالإنجليزية؟

---

René Descartes: *Oeuvres de Descartes*, publiées par Charles Adam et Paul Tannery (Paris: J. Vrin, 1964-1965), et *Discours de la méthode* (Paris: J. Vrin, 1965), p. 583.

هكذا، فحينما يتكلم «النص الأصلي» عن لغته و بواسطتها، فإنه يهيئ لانتحاره بواسطة الترجمة، مثلما نتحدث عن الانتحار بواسطة الغاز أو النار. إنه بالأحرى انتحار بالنار، لأنه يدمر دون أن يترك أي بقية (reste)، دون أن تكون له بقية ظاهرة داخل المتن. وهذا يعني الشيء الكثير بالنسبة إلى وضع وإلى وظيفة المؤشرات ذات المرجعية الذاتية للغة المحلية عموماً وللخطاب أو للكتابة في علاقتها باللسانيات المحلية مثلاً، وأيضاً في علاقتها بكل خاصية لغوية محلية، فالحدث (الميتا - لساني ولللساني) معروض للامحاء داخل البنية المترجمة (structure traduisante). وكما تعلمون، فإن هذه الأخيرة لا تبدأ مع ما نسميه ترجمة بالمعنى المألف، فهي تظهر حالما يتأسس نمط من قراءة النص «الأصلي». إنها تمحي ولكنها تسمح أيضاً بمعرفة حدود مقاومتها وحدود مقاومة الطرف الآخر لها، فهي تتمكن من قراءة اللغة في امتحانها ذاته، كآثار ممحية لطريق (odos) ولمسلك ولمسار المحبو. إن الترجمة (la translatio, la traduction, die Übersetzung) هي مسار يمر فوق، أو ما وراء مسار اللغة التي تتبع مسارها، فالترجمة تمر من هنا بالذات.



## هل من داعٍ للترجمة؟

### ثانياً: روايات ديكارت أو اقتصاد الكلمات

لقد سبق أن أولنا مقطعاً تاريخياً هيمنت فيه سياسة معينة للغة بقوة، حيث حللت منطقها وحيلها وتنافرها الداخلي. وكان ذلك المقطع واحداً من بين ثلاثة مقاطع كبرى لتاريخ الفرنسيّة كلغة للدولة، اندرج في إطارها الحدث المسمى خطاب في المنهج (*Discours de la méthode*)، على الأقل في صيغته المكتوبة «بالفرنسيّة، لغة بلدي» (على حد قول ديكارت). بعد ذلك، ميزنا بين الأصناف الثلاثة من النصوص التي تعين علينا معالجتها بالتتابع أو تزامنياً. وأولينا الاهتمام، خصوصاً عند بداية ونهاية الجلسة السابقة، لهذا التصريح المتعلق باللغة الخاصة وغير القابل للترجمة، حيث أعلن شخص في الحاضر وبضمير المتكلم، أنه يعلن ما يعلنه داخل لغة محددة، هي لغته الخاصة، أي لغة بلده أو لغته الطبيعية الأصلية أو الوطنية. غير أن كل هذا ليس أساسياً بالنسبة إلى بنية هذا الملفوظ ولا بالنسبة إلى تحدي الترجمة الناجم عنه فلو أن ديكارت كتب باللاتينية: «أنا أكتب باللاتينية»، لظل المشكل كما هو عليه.

وقد توقفنا لحظة عند مسألة هامة، تمثلت في إلغاء صيغة، «إذا كنت أكتب بالفرنسية، لغة بلدي»، من الترجمة اللاتينية التي راجعها ديكارت نفسه، وكأنه يؤكد بأن الجملة التي تشير داخل اللغة بأنها تكتب بهذه اللغة ذاتها، لا معنى لها داخل ترجمتها إلى لغة أخرى، هذا إذا ما وثقنا بمفهوم معين للترجمة.

ومع ذلك، فإن لهذه الجملة معنى بسيطاً، تسهل ترجمته في آخر المطاف، فمقاؤمتها للترجمة ليست بنفس درجة مقاومة قصيدة شعرية، على الأقل على مستوى الواقع الشكلي والتحديات الدلالية المتعددة الجوانب. لكن، تظل بينها وبين القصيدة أواصر قرب، لأن هذه الأخيرة تتضمن، رغم عدم تصريحها بذلك، تأكيداً بالالتماء إلى لغة طبيعية، بل إلى اللغة «الخاصة» بموقعها (*signataire*). وإذا كان معنى جملة ديكارت واضحاً ومتيناً، فإن حاضر تلفظه يرتبط دون احتزاز، بلغة لا تشكل فقط، كما هو مأثور، النسيج الدال (*tissu*) (*signifiant*) لهذا العرض ولكن أيضاً الموضوع المدلول (*signifié*)، فتغير اللغة هو في هذه الحالة إلغاء لجوهر «المدلول». وليس المقصود هنا، كما يحدث غالباً في الترجمات، تشويباً بهذا القدر أو ذاك للدال وللمدلول أو لبنية العلاقة بينهما، بل هو هدم تام للقصد الأساسي للجملة ولل فكرة برمتها، وللنص الذي يرتبط بها مباشرة أو بشكل غير مباشر، فهذه الجملة ليست فقط غير قابلة للترجمة، بل إن ما يقع معها هو أخطر وأكثر تفرداً. وربّ قائل إن الأمر ليس بهذه الخطورة، بل هو عادي جداً، وأول مبرر لذلك، هو كوني أحدثكم الآن بالإنجليزية بعد أن كتبت نصي بالفرنسية، ولم تنتج عن هذا الوضع أي كارثة.

لهذا، فحينما أقول إن عبارة «إذا كنت أكتب بالفرنسية» لاحظوا معي هذا التركيب ولعبة «إذا» الماكروة) تقاصم الترجمة، فإنني أذهب إلى أبعد الحدود بوضعيّة قال عنها آدم وتانري (*Adam et Tanri*)

بلباقه: «ليس هناك من داع للترجمة». وتتقاطع عبارة Tannery) «ليس هناك داع» مع سنن متعدد الأوجه، ومن بينها السنن القانوني للإلزام («لا يجب أن»، «ممنوع») وسنن الفائدة التقنية («من الأفيد والمناسب») وسنن الآداب الاجتماعية («هذا غير معمول به»، «هذا في غير محله»). والسؤال المطروح هو: ما هي الوجهة المغایرة بالنسبة إلى ترجمة من هذا القبيل، يعلم القارئ بأنها ترجمة لاتينية تقول: لهذا السبب أكتب بلغة مبتذلة، هي الفرنسية لغة بلدي. وقد حدث هذا الأمر في ترجمات أخرى إلى لغات حية، مثل الإنجليزية أو الألمانية... إلخ، ويكفي أن تعرض نفسها كترجمات عن الفرنسية (وهذا أمر مقرؤ وواضح من خلال هذه العبارة نفسها) لكي يرفع كل لبس. لذلك، لا يمكن الإقرار بخطورة المسألة، لأن النص يقول لنا: «إنني عبارة عن ترجمة وأنتم تقرأون الآن ترجمة هي بمثابة ترجمة لأصل يعرض نفسه كنص مكتوب أصلاً بلغة موقعه».

إنني أدعى هنا بأن الحدث وقع للفرنسية داخل ما سميته بالنص الأصلي. ويكفي هذا الأمر وحده لتفسير إلغاء فقرة في الترجمة اللاتينية والإبقاء عليها في الترجمة إلى اللغات الحية، فالنسخة اللاتينية من النص، وعلى افتراض أنها تشكل ترجمة، تكتسي وضعاً مغايراً، إذ إن الأمر يتعلق بالوضعية التاريخية والسياسية التي تحدثنا عنها من قبل. ذلك أن اللاتينية ليست لغة أجنبية مثل اللغات الأجنبية الأخرى. وهذه الترجمة إلى اللاتينية ليست ترجمة بالمعنى الذي تحيل فيه الترجمة على تعاقد مع النص الأصلي. وفي هذه الحالة، لم تعد المسألة متعلقة بتحويل أو بتوجيه (كما ورد في النص حينما تحدث عن تحويل هذه الخطوات من اليونانية أو اللاتينية)، للغة الأصلية نحو لغة ثانية، بل بإيصال إلى ما يعتبر بحق، لغة أصلية، فهي وضعية عادية ومعيارية، حيث كان من الضروري كتابة مؤلفات في العلم والقانون والفلسفة باللاتينية، فلماذا قبل ديكارت بالترجمة

اللاتينية، أي بالترجمة داخل لغة «ميته»؟ وكيف لأي كان، أن يفهم ترجمة لغة حية إلى أخرى ميته، لم يعد أحد يتكلم بها؟ إن الترجمة تهم الكتابة هنا، وهي نقل لكلام ممكن كي يصبح كتابة. وإذا ما كان ديكارت قد أذعن للأمر، فإن ذلك راجع إلى سلطة القانون والمعايير والعقد الاجتماعي المهيمن في بعض الأوساط، حيث كان يتعين كتابة بعض النصوص باللاتينية - خصوصاً نصوص الفلسفة - ولن تكون الفرنسية في هذه الحالة سوى تبسيط لها. وإذا ما حدث ، إما بفعل انفلات أو خرق، أن تظاهر شخص بالابداء باللغة المبتذلة، أي بالترجمة بمعنى من المعاني ، فإنه سيكون مطالباً بالرجوع فوراً إلى لغة الأصل والتي يفترض أنها هي الطبيعية ، ونقصد بذلك اللاتينية ، فالنسخة اللاتينية لمؤلف ديكارت هي إذن عودة إلى الأصل ودعوة إلى الالتزام بالقواعد القائمة أو عودة إلى الوضع الطبيعي. وهو ما يفسر لنا المبررات المحرجة ، بل والقلقة لديكارت في النسخة الفرنسية. ويمكننا بهذا الصدد إبداء ملاحظتين مختلفتين جداً.

1 - إننا نتحدث عن منطق وعن هندسة ونقل أيضاً، مرتبطة جميعها بالترجمة، فهذه الأخيرة تنتقل من مكان لساني إلى آخر ومن أصل إلى لا أصل ، كان من الممكن بحق وبلغة الحق، أن يكون أصلاً. وينقل هذا المسار ما يبدو مترجماً، بحيث يتحرك خلال مسيرته غير المستقيمة، بين اللغة في معناها المتداول شفoriaً والنص بالمعنى الضيق، كلغة مكتوبة، فترجمة مؤلف الخطاب إلى اللاتينية يعني إعادةه إلى الكتابة أو جعله مقروءاً في شروط محددة ، بالنسبة إلى بعض القراء ولكل الذوات الكُفاء في بعض المجالات ، وإن كانت غير كفاء لسانياً في ميدان الفرنسية. وكان بإمكان العلماء الإنجليز والإيطاليين والألمان قراءة نص ديكارت في نسخته المكتوبة باللاتينية ((1644) *Dissertatio de Methodo*) رغم عدم فهمهم للنص

الفرنسي ((Discours de la méthode 1637)). وفي جميع الأحوال، فإن لفظة (discours) تبدو أقرب إلى الكلام، في حين أن لفظة (dissertatio) هي أقرب إلى الكتابة. ورغم اعتبارنا للنسخة اللاتينية كعودة إلى الكتابة والقانون، فإننا لن نتسرع في الاستنتاج بكون تصويب (vocalisation) مؤلف الخطاب، كان يكتسي طابع الخرق أو التحرير. وما تأكد لنا، هو أن هذه العملية منحت شرف الكتابة والقانون لقوى أخرى، ستصبح هي قوى القانون أي قوى الدولة الملكية. وينطبق الشيء نفسه على الثورة، حيث كان المعلمون يأتون إلى الجماعات المحلية، للإعلان عن القوانين الفرنسية باسم القانون. وقد يميل المرء إلى اعتبار هذه المسارات المترجمة كعبور بين قطبين (قانون/ لا قانون، كتابة/ كلام، موت/ حياة، لغة ميتة/ لغة حية، لغة أبوية/ لغة أم... إلخ). لكن الأمر غير ذلك، ولربما كان هذا هو أساس ما يخضع للبرهنة هنا، ذلك أن العنف يوجد في الجانبين معاً، وكل واحد من الطرفين المتقابلين موسوم بحد الآخر، فهناك دوماً قوتان لشق الطريق وللمقاومة، لأن كل واحدة منهما تحمل في الآن نفسه، الحياة والموت.

2 - عندما تحدثت عن الإعادة، فإن مراجعتي لم تكن بنية افتراضية وخفية. وفي الواقع، فإن الخطاب حول المنهج الموجود بالمؤلف الذي يحمل نفس الاسم، يقرأ أيضاً كترجمة فرنسية لنص آخر هو: (Regulae ad Directionem Ingenii) (قواعد من أجل توجيه الذهن)<sup>(1)</sup>، وهو نص مكتوب، ثمانية سنوات قبل مؤلف الخطاب، وظللت النسخة الأصلية مخفية بمعنى ما، مادامت لم تنشر في حياة

René Descartes: *Regulae ad directionem ingenii* (Paris: Vrin, 1959), et (1) «Règles pour la direction de l'esprit,» dans: *Oeuvres et lettres*, textes présentés par André Bridoux, bibliothèque de la Pléiade (Paris: Gallimard, 1953), pp. 37 sq.

ديكارت وإن كانت قد وزعت خارج فرنسا. وكما هو معلوم، فإن لايبنر (Leibniz) قرأها.

وهكذا، يمكن اعتبار «القواعد» (*Regulae*) باللاتينية كخطاب في المنهج (*dissertatio de Methodo*) قبل الأوان، فكلماتي منهجه (*méthode*) ومساعدة (*viatique*) توجدان بكثرة في هذا النص، إضافة إلى كلمة قواعد (*règles*) والتي تعني تعاليم تقنية وإتية وأخلاقيات المعرفة أو البحث أثناء «البحث عن الحقيقة» (وهو عنوان القاعدة الرابعة). إن الكلمة قاعدة تتضمن ما يجب فعله بطريقة منتظمة، استرجاعية، تكرارية وبالتالي قابلة للصياغة من أجل قيادة جيدة وسلوك على طريق المعرفة، عندما تكون لنا بالضبط، رغبة في توجيه ذهنا وذاتنا بشكل قويم (*recte*) نحو الطريق المستقيم والوجهة السليمة والصائبة. هكذا، سيكون مبحث باللاتينية، قد سبق بتكتيم تقربياً، الخطاب الفرنسي الذي يشبه بشكل يتعين تحديده، ترجمة تبسيطية ومسلكاً مترجماً. أما بخصوص المنهج وخرائطية المسار ورسم «المسار» (*chemin*) (وأنا أفضل الكلمة «رسم» (*motif*) على وجه أو استعارة، لأسباب سأوضحها في موضع آخر، لأن الرسم يحتفظ على الأقل بمعنى الحركة كاستعارة - مثلما تقولون - لكن من دون أي مقتضى بلاغي)، فلن أقول بصدقها هنا، سوى كلمة مقتضبة، محفظاً بتحليلاتي المطولة إلى حين المناقشة على مدى جلسات حلقة البحث هذه.

وكما تعلمون، فإن رسم «المسار» و«الطريق» (*via*) يعتبر حاسماً في مؤلف القواعد (*Regulae*، فهذا النص غير المكتمل أيضاً، عرف وجهاً تطلب «المساعدة»، حيث كان راجعاً من سفر بمعية أوراق أخرى موجودة داخل صندوق انتشل من أعماق نهر السين (*Seine*)، غير أن المركب الذي كان يحمل الصندوق من روان (*Rouen*) إلى

باريس سيغرق. وكان من الضروري نشر أوراق الكتاب لتجف من الماء. وحسب باليه (Baillet) كاتب سيرة ديكارت، فإن «تلك العملية تخللها الاضطراب، بسبب جهل بعض خدام ديكارت الذين لم يتوفروا على ذكاء هذا الأخير من أجل الحفاظ على ترتيب وتنظيم الأوراق»<sup>(2)</sup>.

وهكذا، فإن نظام البراهين يفترض ذكاء السيد. ومعلوم أن كليرسيلييه (Clerselier) سفير فرنسا لدى ستوكهولم (السويد) وصديق ديكارت ووريث كتاباته، صنف القواعد ضمن النصوص التي لم يكن بإصدارها بالأمر المستعجل، لأن هذا المؤلف يثير اهتمام الجمهور «الواسع» الذي أراد كليرسيلييه أن يعرفه بديكارت، على اعتبار أنه مكتوب باللاتينية. وبالفعل، فقد سجل في مقدمة الجزء الثاني من الرسائل، ما يلي: «لقد أكد لي أصحاب المكتبات، بأنه بسبب العدد الكبير من الرسائل (Lettres) المكتوبة باللاتينية في المجلد الأول، لم يقدم العديد من الأشخاص الذين يستعملون هذه اللغة على شراء الكتاب، بل أقنعوا البعض بأن أجمل ما في الكتاب تم إخفاؤه»<sup>(3)</sup>. وكما هو الحال اليوم، فإن صاحب المكتبة الذي يسأل عن بعض العناوين الفلسفية، يجيب سائليه بأن كتب الفلسفة المصاغة بلغة معينة، نادراً ما تجد من يقتنيها، فلكي تبيع يجب عليك أن تغير لغتك وتنظم خطابك بحسب قدرة القراءة لدى أكبر عدد من المشترين. وهذه «المسافة» بين اللغة العادية واللغة «الصعبة» (المعقدة

Adrien Baillet, *La vie de Monsieur Descartes* (Genève: Slatkine, 1970), p. (2) 428.

René Descartes, *Lettres de M. Descartes, où sont expliquées plusieurs belles difficultés touchant ses autres ouvrages* (Paris: Charles Angot, 1659), tome 2, préface.

أو المصورنة) يمكن أن تتسع داخل اللغة نفسها بشكل أكبر من اتساعها بين لغتين محليتين. ولسنا في حاجة إلى النقل لإدراك راهنية المشكل على المستويات البيداغوجية والأكاديمية والإصدارية والاقتصادية والسياسية.

لقد أراد ديكارت من خلال كتابته بلغة مبتدلة، تسهيل بلوغ السهولة (وستتحدث عن هذا الرسم خلال حلقتنا الدراسية) وتفادي الانعطف عن طريق المعرفة الموثقة داخل الكتب القديمة. وكان يأخذ بعين الاعتبار آنذاك، الهشاشة الفلسفية «الضعف العقول»، وهو ما شرحه بنوع من الحرج في رسالة إلى سيلون (Silhon) (فيلسوف وكانتب مازاران (Mazarin) الخاص) مؤرخة في آذار / مارس 1637<sup>(4)</sup>، حيث استهلها بالقول إنه أراد أن يجعل البراهين «سهلة بالنسبة إلى الجميع». ومما جاء فيها: «إنني اعترف بوجود عيب كبير في العمل الذيرأيتموه، كما لاحظتم ذلك بأنفسكم، بحيث لم أبسط تماماً البراهين التي أردت التأكيد من خلالها بأنه لا يوجد في العالم ما هو أكثر بداهة (أي سهولة) ووضوحاً ويقينية من وجود الله والروح الإنسانية، بعرض «جعلها سهلة بالنسبة إلى الجميع»، ولكنني لم أجرب على القيام بذلك، وخصوصاً أنني كنت مضطراً لتفسير «المبررات القوية للشكاك»، فـ«العقل الضعيفة» التي توجه إليها المؤلف بالفرنسية، ليست مسلحة بما فيه الكفاية، من طرف المدرسة، كما أنها ليست متعددة على الممارسة الفلسفية. وقد شعر ديكارت هنا بالخوف من خضوع هؤلاء الأشخاص لحجج الشكاك التي استعملها فقط لأغراض بلاغية ومنهجية وبطريقة مؤقتة. ولأن عقولهم ضعيفة، فإنهم لم يتبيّنوا الطريق إلى ما هو أسهل وإلى البداهة والأفكار الواضحة والمتميزة وإلى الكوجيتو والنور الطبيعي

---

Descartes, *Oeuvres et lettres*, p. 962.

(4)

و«مجرد العقل» الذي تم البرهنة على وجود الله من خلاله ... إلخ. إنهم سيتأثرون بالشك الارتيابي (*doute sceptique*) (المطلق)، كحججة مدرسية تم تعلمها حديثاً، وبذلك ستوضع الحواجز في طريقهم، أمام ما هو أسهل وأمام هذه الاطريق كنقطة انطلاق قريبة من الذات، والتي هي بمثابة بداعه حدسية (*évidence intuitive*). وهذه مفارقة استراتيجية ناجمة عن الوضعية التاريخية واللسانية القائمة، فبكتابته بالفرنسية من أجل تسهيل الأمور بالنسبة إلى العقول الصعيفة (غير المدرسة أو غير المتشبعة بالتعاليم السكولائية (*scolasticisés*) بما فيه الكفاية)، لم يستطع ديكارت الذهاب بثبات نحو الأسهل والأكثر يقينية كقيمة مطلقة لهذه المنهجية الفلسفية: «لكنني شعرت بالخوف من أن يؤدي هذا المدخل (المصاغ من جديد) والذي يبدو لأول مرة وكأنه يريد إدراج رأي الشكاك، إلى إحداث البلبلة لدى ضعاف العقول، لكوني كتبت أساساً بلغة مبتدلة»<sup>(5)</sup>.

فباختياره الكتابة بلغة مبتدلة من أجل استدعاء سهل «للعقل الطبيعي» الذي لم تخنقه المدرسة والكتب القديمة ولم تقدر صفوه، كما لم تؤثر فيه الوثوقية غير المتسامحة مع الشك، وجد ديكارت نفسه ملزماً باتباع نوع من السهولة في معناها السيئ، لأنها تمنع من بلوغ السهولة «الجيدة». ولا يرجع السبب في ذلك إلى «بلادتها» الطبيعية كعقل غير متمرة، لأن المسألة مؤسساتية مقتنة بالمدرسة وبالتقليد، فهو لاء الأشخاص ضعاف لكنهم غير متهمين، وهذه العقول الأبكار التي لا تتفاهم سوى بالفرنسية، ستنستفرز من طرف الشك المطلق كحججة مدرسية، موثقة ومصنفة وطقوسية. ومع ذلك، فإن النظام مطالب بتحرير العقل من النزعة الحسية (*sensualisme*)

---

(5) المصدر نفسه، ص 962-963.

ومن النزعة الوثيقية التلقائية (dogmatisme spontané) التي تمنع من الشك في اليقينيات الحسية. ويمر هذا النظام عبر الشك الارتيابي (المطلق)، أو على الأقل عبر خطاطته الحجاجية ولغته وبلاوغته، بغرض تحويله إلى شك منهجي (doute méthodique). والحال، أن لغة وبلاوغة الشك الارتيابي (المطلق) مرتبطة تاريخياً بلغة المدرسة وباللاتينية. وسيخشي ديكارت التأثيرات المفارقة والضارة لهذا النظام على «العقل الضعيف» التي تتلقاها خارج كل سياق، داخل اللغة الأم الخاصة. لذلك تعين عليه التضحية بهذه السهولة السيئة. ولا ينتمي سيلون (Silhon) متلقي هذه الرسالة، إلى مجتمع «ضعف العقول»، بل إلى مجتمع العلماء الذين يتمنى ديكارت «بأن يكونوا قضاة». وهو لن يتهم بسبب هذه اللغة المبتذلة»، «وبالنسبة إليكم سيدى، كما بالنسبة إلى أشياهكم من بين أذكي الناس، فإني أرجو ألا تتحملوا فقط عناء «القراءة» ولكن أيضاً التفكير «بنظام»، في نفس الأشياء عند كل نقطة، لمعرفة هل نجحت أم لا في مهمتي وستخلصون نفس النتائج التي وصلت إليها (...).».

إن اللغة، وخصوصاً لغة النص المكتوب، تظل ثانوية في نظر ديكارت. وهو يطالب بعدم الاكتفاء بالقراءة، بل يجب أيضاً التأمل بانتظام. وهذا النظام ليس هو نظام القراءة أو الكتابة بل هو نظام البراهين، إنه النظام الأساسي.

ونحن نجد نفس الحجة في الرسالة الشهيرة الموجهة إلى الأب فاتييه (Père Vatier) بتاريخ 22 شباط / فبراير 1638. لكن بدل «العقل الضعيف» سنقرأ «النساء»، وإليكم النص :

«صحيح أنني كنت غامضاً جداً في ما كتبته حول وجود الله ضمن هذا المبحث المتعلق بالمنهج. وعلى الرغم من أن هذه هي أهم نقطة، إلا أنني أعترف

بكونها الأقل إتقاناً داخل العمل برمته. والسبب في ذلك، يرجع جزئياً إلى كوني قررت إضافتها في النهاية بإلحاح من الناشر (لاحظوا حداثة الاستراتيجية وإشكالية التبسيط الفلسفى والإعلامي وضغوطات الناشرين) غير أن السبب الرئيسي لهذا الغموض، يرجع إلى كوني لم أجرؤ (ونجد هنا نفس الحجة ونفس الكلمة، كما في الرسالة الأخرى)، على تفصيل القول في مبررات الشكاك وعلى قول كل الأشياء الضرورية [ضرورة (ad abducendam mentem a sensibus) استخدام اللاتينية بالنسبة إلى الحجة الممزوجة!]، لأنه من غير الممكن معرفة يقينية وبداهة المبررات التي تبرهن على وجود الله بالطريقة التي عرضتها، دون تمييزها عن تلك التي قدمتها بخصوص لايقينية كل المعارف المستمدّة من الأشياء المادية. ولم أر ضرورة في إدراج هذه الأفكار «داخل هذا الكتاب الذي أردت أن تفهم النساء شيئاً منه»، وأيضاً لكي يجد فيه الأشخاص الأكثر نباهة، مادة للاهتمام<sup>(6)</sup>.

إننا نجد هنا نفس الاستراتيجية: جمهوران ووجهتان وخطابان ولسانان، لبلوغ أكبر عدد ممكن من القراء وتكونين أكبر عدد من الفلاسفة في مجال السهولة «الجيدة»، فلا يمكن للجميع فهم كل شيء، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالنساء. لكن لنقدم شيئاً ما على الأقل، عسى «أن يفهمن شيئاً منه». ولكي نفهم بدورنا هذا التلميح إلى النساء الفيلسوفات وإلى اللواتي يسعين إلى فهم شيء ما من

---

(6) المصدر نفسه، ص 991.

الفلسفة المخصوقة للرجال كما هو الشأن بالنسبة إلى المدرسة، فإنه يتبع الانخراط في تحليل طويل وعسير لوضعية النساء في تلك الفترة، حسب الطبقات الاجتماعية، ولعلاقتهن بالتربيبة ولبندرور الحركات النسائية (feministes)... إلخ. ولأنني لا أستطيع القيام بهذا التحليل هنا، أشير مع ذلك بأن مثل هذا البحث سيكون غير كاف مبدئياً، ما لم يدرج ويتأثر بالإشكالية الديكارتية للعقل الطبيعي (أي الكوني) وعلاقته باللغة العالمية أو باللغة المبتذلة. هكذا، سيكون هذا البحث غير كاف، ما لم يدرج المشكل الشاسع للترجمة التي لا تنفصل عن حدث الخطاب حول المنهج. وهناك تناسب بين التعقيد الماكر والمحرج للاستراتيجية الديكارتية وتعقد الاستراتيجية «النسوانية»، فهل يتبعين على النساء تعلم اللاتينية والتكون سكولاً ؟، لامتلاك السلطة الفلسفية والسلطة الذكورية، مع كل ما يتضمنه هذا التملك من مجازفات مفارقة؟ هل يجب عليهن على العكس من ذلك، المطالبة بـ «الحديث» عن المعرفة والفلسفة والحق والطبع على الخصوص، باللغة الأم؟

إنكم تعرفون هذا الملف، ولا يمكن أن نحصره في ما سمحت لنا المدرسة بقراءته من خلال مسرحيتي موليير (*Molière*) النساء العالmas (*Les femmes savantes*) والمتصنعتات المثيرات للسخرية (*Les précieuses ridicules*) .

لقد أراد ديكارت التحدث إلى النساء وإخبارهن بإيجاز بما يأتي: هناك عقل طبيعي، كما أن الحس السليم هو أعدل قسمة بين الناس، ويجب أن نتحدث لغة في متناول الجميع. طبعاً، فإن هذه الحركة تتخد توجهاً مضاداً لكل إقصاء للنساء، ويمكن أن نستنتج من خلالها، أن بإمكان النساء، بعد تفاديهن للمدرسين وللاتينية

وللمدرسة، أن يكن «أبكاراً» أكثر وبالتالي أكثر استعداداً للتوجه نحو ما هو أسهل وأكثر حدسية وما هو فلسفياً أكثر. وسيكون «ثمن» هذا «التقدم» أو «الصيرونة»، هو نفسه دائماً، إنه امحاء الاختلاف الجنسي داخل الفلسفة وب بواسطتها. وسيكون النظام كمسار سوي وأساسي، وينتقل من الأقل إلى الأكثر بسهولة، هو نظام معقول (ordre intelligible) أي لجنسي (asexué) ومن دون جسد. هكذا، تعتبر الممرات الضرورية داخل نظام البراهين (الشك في الأشياء المحسوسة، إلـ «أنا أفكـ»، إلـ «أـنـا»، الله موجود ... إلـخ) محابية ولا مبالغة جنسياً، فالكوجيتو، في فكرته كما في ملفوظ وفي نحو جملته يتعلق بذات لا تحمل أي علامة جنسية، مادامت شيئاً مفكراً (res cogitans) وليس جسداً. وكما اقتضت العادة، فإن هذا التجسيد يؤدي إلى نتائج ملتبسة، فهو يسمح للنساء بالنفاذ إلى الجماعة الكونية وإلى الفلسفة (وهذا تقدم في حد ذاته)، لكن ثمن ذلك هو تحييد الاختلاف الجنسي المبعد من جهة الجسد وغير الأساسي بالنسبة إلى فعل الكوجيتو وبالنسبة إلى الحدس وللعقل وللنور الطبيعي ... إلـخ، سواء تعلق الأمر بالجسد أو باللغة، فإن ذاتية الذات المؤسسة داخل الحركة الديكارتية، ستظل لامبالية جنسياً. ولا يكفي، كما سبق أن اقترحت في موضع آخر<sup>(7)</sup>، تفكيك الذات الديكارتية واقتراح تحليل للذرازين (Dasein) (الوجود هنا)، للحد من إعادة إنتاج هذا «التحييد» (neutralisation).

لقد كان ديكارت ثوريأً عندما أقر أن « بإمكان النساء أنفسهن

Jacques Derrida, «Geschlecht, différence sexuelle, différence (7) ontologique.» *Cahiers de l' Herne: Martin Heidegger*, édité par M. Haar (Paris: [s. n.], 1983), pp. 419 sq., Repris dans: Jacques Derrida, *Psyché: Inventions de l'autre* (Paris: Galilée, 1987), pp. 395 sq.

فهم شيء ما». وكان في ذلك مسيرةً لحركة عميقة داخل عصره، تولدت لدى أوساط سابقة عليه، لكنها تطورت بشكل كبير حوله. وكان رد الفعل ضد اللاتينية حاداً، حيث كان هناك شعور بكونها لغة متكلفة بل وهمجية. وسيصبح من غير اللائق ومن الوقاحة استعمالها في بعض الحالات، لأنه يتبع حبنتذ طلب المعاذرة. هكذا، ستعاظم هذه الحركة عشرات السنين بعد ذلك، وسيقوم الأب بوهور (le père Bouhours) في هذا الإطار، وضمن مؤلف بعنوان *شكوك حول اللغة الفرنسية* (*Doutes sur la langue française*) (1674)، بجعل شخص من أعيان المجتمع يتساءلون عما إذا كان من الضروري استخدام الكلمة (inamisibilité) (خاصية عدم الضياع) التي تتضمن شيئاً من اللاتينية» و«ما زالت تنبئ منها رائحة همجية المدرسة». وسيعقب السيد لو شوفالييه (le Chevalier) على ذاك قائلاً: «بالنسبة إلي، لا اعتقاد بأن الكلمة فرنسية»، وسيضيف ساخراً: « فهي ليست سوى كلمة مغلقة بثوب فرنسي لكن بشكل غريب ». أما السيدة لا ماركيز (Mme la Marquise) فستجيب قائلة: « مادمت لا أفهمها بتاتاً فإنني أؤكد لكم بأنني لن أجده أي عناء في الاستغناء عنها»<sup>(8)</sup>.

وتعتبر مكانة النساء أساسية في هذا الصراع من أجل اللغة الفرنسية ضد اللغة اللاتينية أو المدرسة وذلك على الأقل، في بعض الأمكنة الاجتماعية وعلى رأسها البلاط. ولأنها لم تتعلم اللاتينية ولم تخضع لنظام المدرسة، فإن المرأة أقامت علاقة جيدة مع اللغة الأم وكانت حسناً متميزةً تجاه هذه اللغة، فهي باختصار، الحارسة

Dominique Bouhours, *Doutes sur la langue française* (Brighton: (8)

University of Sussex Library, 1971), p. 27.

الحقيقة للغة المبتذلة. وإليكم ما كتبه فوغلاس (Vaugelas) في ملاحظاته الشهيرة «حول اللغة الفرنسية»<sup>(9)</sup>، فقد اعتبر بأن «الاستعمال الجيد للغة يقترب بطريقة كلام الفئة الأكثر سداداً في الرأي داخل البلاط وفقاً لطريقة كتابة الفئة الأكثر سداداً في الرأي أيضاً، من بين كتاب العصر». والحال، أن هذا المنقح الكبير للغة (grand châteur) أكَدَ أن ضمن هذه النخبة المعيارية «توجد النساء كما الرجال». وأضاف قائلاً: «بخصوص الشكوك حول اللغة، يستحسن في العادة، استشارة النساء أكثر من الرجال وأولئك الذين لم يدرسوا أكثر من العارفين باللغتين اليونانية واللاتينية».

ورغم هاجس توظيف اللغة لخدمة العقل الطبيعي أو النور الطبيعي، فإن ديكارت لم يكن بإمكانه الدفاع بكل بساطة عن اللغة الأم حتى ولو كانت لغته، فقد كان يتمنى صياغة لغة كونية، وهو ما حاول تجريبه. لكن، لكي نهتم بهذا البعد القريب من فكرته حول اللغة، يجب علينا الرجوع إلى الوراء، مثل رجوعنا إلى المقدمات الأولى، وقبول نوع من التوقف خلال هذا المسار. وهو أمر ضروري بالقياس إلى الزمن القصير المخصص لمبحثنا (محاضرتان حول مشاكل غنية جداً وحول نصوص جد متداخلة). ولن نقوم سوى بتحديد بعض الموضع الأولية، كما سنحاول خلال حلقة البحث وجلسات العمل، بربط بعض الخيوط للاستمرار في هذه المسيرة.

لكنني أحتج إلى خيط ناظم بخصوص هذه المرحلة الجديدة من قراءة ديكارت. ولكي ألتزم بعقد هذه الحلقة الدراسية التي يتعين

---

Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900* (9) (Paris: A. Colin, 1906), tome 3, 1er partie, «La formation de la langue classique 1600-1660,» pp. 46 sq.

عليها أن تعالج أيضاً موضوع اللغة الأدبية والشعرية وعلاقتها بمشكلة الترجمة (Literary and Poetic Language as linked to the Problem of their Translation). فإنني سأختار الرواية كحيط نظام، وقد استعمل ديكارت هذه الكلمة مرات عديدة، وأنا سأعزل من ضمنها مرحلتين، ففي الأولى التي يرجع تاريخها إلى رسالة أمستردام الشهيرة الموجهة إلى مارسين (Mersenne) (في 20 تشرين الثاني / نوفمبر 1629<sup>(10)</sup>، وهي مرحلة صياغة القواعد (*Regulae*)، أي حوالي عشر سنوات قبل إصدار الخطاب، سيجيّب ديكارت على اقتراح ابتكار «لغة جديدة» رائعة. وسيكون الجواب ملتبساً وحاملاً لمقترح مضاد بخصوص اللغة الكونية:

«إنني اعتبر هذه اللغة ممكناً وأنه باستطاعتنا إيجاد العلم الخاص بها، حيث يمكن القرويون من الحكم على حقيقة الأشياء بشكل أفضل مما يقوم به الفلاسفة حالياً. لكن علينا أن نقطع رجاءنا في إمكانية استخدامها في نظام الأشياء. ويجب أن يكون العالم كله عبارة عن جنة أرضية، وهو ما لا يمكن اقتراحته إلا في عالم الروايات.

كانت تلك خاتمة الرسالة، ويمكننا أن تخيل وكأن ديكارت قد تخلّى هناً عن اللغة الكونية بالنسبة إلى القرويين واقتصر سنوات بعد ذلك، على الكتابة بلغة طبيعية من أجل النساء.

وبالنسبة إلى المرحلة الثانية، فإنها تتحدد تاريخياً، عشر سنوات بعد ذلك في «رسالة من الكاتب إلى المترجم»، وهي الرسالة التي يمكن أن تستخدم كمقدمة». إن الأمر يتعلق بمقدمة لكتاب المبادئ وهي مقدمة بالفعل، عرضت على شكل مقدمة خيالية (fictive)، فقد

كان ديكارت سيقول ما يريد قوله لو أنه كتب مقدمة لكتابه، وهو ما يقوم به عبر إنكاره أي عبر الاعتراف به:

«أريد أن أضيف كلمة حول رأيي المتعلق بطريقة قراءة هذا الكتاب، وهو أنني أرغب في أن يطالع كله كرواية، دون التمتعن فيه أو التوقف عند المشاكل التي يمكن أن تعرّض سبيل هذه المطالعة، لأن الغرض فقط هو معرفة المواد التي عالجتها بشكل عام»<sup>(11)</sup>.

بعد ذلك، سيدعو كما هو معلوم، إلى قراءة الكتاب ثلاث مرات. ولا تحمل الكلمة «رواية» نفس القيمة في السياقين معاً، فهي تعني في الرسالة، عملاً تخيليًّا ووصفاً خيالياً لعالم لاواعي ولجة متخيلة. أما المقدمة، فهي تؤكّد على نمط من القراءة، ذلك أن قراءة رواية ما تعني الاستسلام لحكاية ومتابعة سريعة (cursivement) لسرد دون تأمل ودون تفكير ودون عودة إلى الوراء. ورغم هذه الاختلافات على مستوى الإيقاع والنبرة، فإن التلميح للرواية يشير في الحالتين معاً إلى النّظام، نظام العرض أو القراءة في المبادئ، ونظام الأشياء الذي يجب أن يتغيّر ولكن يستحيل تحقيق ذلك كما في «الرسالة»: «يجب أن يكون العالم كله عبارة عن جنة أرضية، وهو ما لا يمكن اقتراحه إلا في عالم الروايات».

لكن علينا ألا نخلط بين الرواية (roman) والحكاية (fable) وإن كانت الأولى تتضمّن ما هو حكايّ بشكّل متخيّل (fabuleux)، لكنها لا تختزل في إطاره. وأحيلكم هنا على فصل من كتاب رائع لجان - لوک نانسي (Jean-Luc Nancy) وعنوانه *Mundus est*

---

(11) المصدر نفسه، ص 564.

(<sup>12</sup>). ومن جهتي، سأركز على ما ليس حكاية داخل الرواية.*fabula*)

ومما لا شك فيه، أن الحكاية تشتراك مع الرواية في عدة جوانب، فلتذكر بداية الخطاب: «ولأنني افترحت هذا العمل كقصة أو إن شتم حكاية فإنه من الممكن أن نجد من خلالها، أمثلة للتقليل وأخرى يستحسن عدم تقليلها [...]»<sup>(13)</sup>. الحكاية هي سرد لا يحمل بالضرورة حقيقة واقعية، لكن بإمكانها أن تحمل الدلالة النموذجية للحقيقة: «ما زالت لدى أشياء كثيرة للتوضيح، وسأكون مرتاحاً جداً إذا ما أضفت بعض المبررات لجعل آرائي مقبولة. ولكي لا يكون طول هذا الخطاب مملاً بالنسبة إليكم، فإنني سأغطي جزءاً منه عبر ابتكار حكاية، وكل ما أتمناه هو أن تظهر الحقيقة من خلالها بما فيه الكفاية وأن تكون ممتعة بالقدر نفسه الذي تعرض في كحقيقة عارية»<sup>(14)</sup>.

هكذا يسمح الخيال بإبراز الماهية وتحمل الحكاية الحقيقة وتعرضها أو تجعلها متجلية بشكل جذاب بحيث تصبح هذه الحقيقة مرغوبة. كما تسمح الرواية بتفادي الملل، لكن المماثلة تقف هنا، لأنه لا يبدو أن ديكارت سيعرف لكلمة «رواية» في الاستعمالات الأخرى، بقيمة الحقيقة:

«أعتقد أنني أعطيت الكثير من الوقت للغات وأيضاً لقراءة الكتب القديمة ولقصصها وحكاياتها. لأن التحاور مع شخصوص القرون السابقة شيء بالسفر (...) لكن عندما يستغرق السفر مدة طويلة، فإن المرء يصبح غريباً بالنسبة إلى بلده، وعندها نريد إشباع فضولنا

---

Jean-Luc Nancy, *Ego sum* (Paris: Flammarion, 1979), pp. 95 sq. (12)

(13) المصدر نفسه، ص 127.

René Descartes, *Oeuvres philosophiques*, textes établis, présentés et annotés par Ferdinand Alquié (Paris: Garnier frères, 1963), pp. 342 sq. (14)

بشأن الأشياء التي كانت تمارس في القرون الماضية، فإننا نظل في العادة، جاهلين بتلك التي تمارس في هذا القرن. وفضلاً عن كون الحكايات تجعلنا نتخيل أحداً كثيرة باعتبارها ممكنة، في حين أنها ليست كذلك، وإذا ما كانت القصص الأكثر صدقاً لا تغير ولا تضيف شيئاً إلى قيمة الأشياء بغضّ جعلها حديقة بالقراءة، فإنها تؤدي على الأقل، إلى الابتعاد عن أدنى الأمور وأسوأ الظروف. والنتيجة هي أن ما يتبقى لا يبدو كما هو فعلاً، كما أن من يسلكون وفق الأمثال المستخلصة من هذه الحكايات، سيقلدون سلوك الفرسان المثيرين للسخرية في روايات القرون الوسطى وسيتخيلون أعمالاً تتجاوز قواهم. إنني أقدر الفصاحة، وكانت محباً للشعر، لكنني اعتبرهما موهبة عقلية وليسَا ناتجاً للدراسة»<sup>(15)</sup>.

هكذا، نجد أنفسنا قريبين من فلسفة اللسان أو اللغة، المعلنة في رسالة ديكارت إلى مارسين، المؤرخة سنة 1629، حيث اقترح فيها ما سأدعوه باللغة الممكنة المستحيلة (possible impossible) أو إمكانية لغة مستحيلة: «إنني أعتبر هذه اللغة ممكنة (...). لكن علينا أن نقطع رجاءنا في إمكانية استخدامها يوماً ما، لأن ذلك يتضمن تغييرات كبيرة في نظام الأشياء، ويجب أن يكون العالم كله عبارة عن جنة أرضية، وهو ما لا يمكن افتراضه إلا في عالم الروايات».

سيكون «العالم الروايات» علاقة أساسية مع ممكـن - مستحيلـة، أو بالأحرى مع لغة فلسفية كونية شبيهة ببرج بابل مكتمـل.

---

(15) المصدر نفسه، ص 129.

وأدعوكم للتأمل هنا في قصة Kafka (Kafka) *أسلحة المدينة*<sup>(16)</sup> (*Les armes de la ville*)، فهذه القصة الخيالية حول موضوع برج بابل، تتناغم بشكل ساخر مع التيمة والمعنى المشترك والبلاغة الديكارتية، هناك حيث تم اللجوء إلى صورة المدينة التي يتبعين بناؤها من الأساس إلى السقف (الخطاب، القسم الثاني، هنا وهناك وما يلي)، وحيث توجد هذه الحركة الصاعدة وهذه الأدراج التي تعني العمل الفلسفى كبناء نسقي لكن مؤجل بشكل لامتناه، من جيل آخر. يقول Kafka: «في البداية، عندما تم الشروع في بناء برج بابل، كان كل شيء على ما يرام (...)، وعند الجيل الثاني أو الثالث تم الاعتراف بلا جدوى (*inanité*) بناء برج يصل إلى عنان السماء، لكن أصبح من المستحيل في تلك اللحظة، التخلص عن المدينة، لأن روابط متينة قامت بين سكانها<sup>(17)</sup> (والمدينة هنا هي براغ *Prague* على ما يبدو «وهي حرية على أسلحتها»، وأعتقد أن ديكارت زار هذه المدينة). ولا يمكننا فعل هذه المعمارية (*architectonique*) عن عمل اللسانيات.

كان ديكارت قد ألف «القواعد»، حينما رد على رسالة مارسين الذي أخبره بمشروع اللغة الجديدة المقترن من طرف شخص اسمه هاردي (*Hardy*) وكان قد صاغ مشروع خاصية كونية مميزة للرياضيات الكونية (*mathesis universalis*) بالقاعدة الرابعة. وفي هذا السياق، ستكون الرياضيات هي العلم العام الذي يفسر كل ما يمكن بحثه بخصوص الترتيب والقياس. وهي أيضاً تقليد أفلاطوني وما بعد أفلاطوني (سبوسبيبوس (*Speusippe*)) عرض بميتافيزيق أرسطو

Franz Kafka, *Oeuvres complètes II*, bibliothèque de la Pléiade (Paris: (16) Gallimard, 1980), pp. 550 sq.

.551 (17) المصدر نفسه، ص

(Aristote) حيث اعتبرت الرياضيات كعلم مشترك وكوني دون موضوع محدد. وهي بالنسبة إلى ديكارت العلم الأكثر ضرورة وسهولة. وهنا يبرز دافع السهولة كعنصر أساسي. هكذا، فإن مشروع الخاصية المميزة، المرسوم في القواعد سيعلن في الرسالة إلى مارسين، حيث سيتضمن كل أксиوماتيك السهولة والسلطة التقنية و«الملكة» التي سنعالجها في جانب آخر من هذه الحلقة. وقد جاء في القاعدة الرابعة ما يلي :

«بعد التفكير ملياً، أصبح واضحاً بالنسبة إلى أن الأشياء وحدها وكل الأشياء التي نفحص في إطارها الترتيب والقياس، تتعلق بالرياضيات، ولا يهم إن كان البحث عن هذا القياس، يتم في الأعداد أو الأشكال أو الكواكب أو النغمات أو أي موضوع آخر، وبالتالي، يتعمّن أن يوجد علم عام يفسّر كل ما يمكن بحثه بخصوص الترتيب والقياس، من دون تعين أي مادة كيّفما كانت. ولا يأخذ هذا العلم اسماً مستعاراً، بل اسمًا قديماً ومتداولاً، وهو: الرياضيات الكونية (وقد سبق لديكارت أن ذكرنا «بأنه لا يكفي الرجوع إلى الأصل الاستقافي للكلمة، لأن كلمة رياضيات تعني العلم لا أقل ولا أكثر»)، مادامت تتضمن كل ما يتعلق بالعلوم الأخرى التي يقال عنها إنها جزء من الرياضيات. أما كيف تتفوق على هذه العلوم، لا من حيث الفائدة ولا من حيث السهولة، فإن ذلك بين من خلال شمولها لموضوعاتها نفسها ولموضوعات غيرها»<sup>(18)</sup>.

ويفترض مشروع الرياضيات الكونية (*mathesis universalis*) أو كما سيقول هوسرل (Husserl) الأنطولوجيا الصورية، ألا يكون التباس اللغة عائقاً أمام البحث، فلإنجاز الصياغة الصورية (*formaliser*) والرياضية (*mathématiser*)، يجب التغلب على كل غموض واشتباه والتباس اللغة الطبيعية. وقبل اقتراح نسق للتدوين البسيط والأحادي المعنى (*univoque*)، استوجبت القاعدة الثالثة عشرة المرور من الكلمات إلى الأشياء. ويكتفي عبور الكثافة الملتبسة للكلمات باتجاه الأشياء، لإزالة التعارضات الفلسفية بين العلماء. وهذا التفاؤل الذي سيوجه في ما بعد، العودة إلى اللغة المبتذلة، يتضمن استعمالاً أداتياً للغة، ستفحص وقوعه بعد قليل. وتظل الكلمات والمعاجم والتراكيب إلى حد ما، تقنيات خارجة عن الفكر الحدسي والاستنباطي، إذ يكتفي مراقبة حالتها (وحدة المعنى، سهولة، شفافية)، لكي يزيل التواصل الفلسفى كل سوء فهم، فكيف نوفق بين هذا التفاؤل - الذي يدعم منطقه مشروع الخاصية الكونية - وبين التخلّي عن تبني هذه اللغة الكونية الصالحة فقط في «عالم الروايات»؟ وما هي العلاقة القائمة بين هذه الكتابة وهذه الروايات؟

ذكرنا القاعدة الثالثة عشرة بان البحث ينتقل من الكلمات إلى الأشياء، ومن النتائج إلى الأسباب، ومن الأسباب إلى النتائج، ومن الأجزاء إلى الكل، أو إلى الأجزاء الأخرى، فهو يخترق كل هذه الأشياء في آخر المطاف، مما يجعل فلسفة ما هو بسيط، منفتحة على متهاها الخاصة (son propre labyrinthe). (وستحدث خارج هذه الجلسة عن المنهج والمتأهله لدى ديكارت وعن الخط الموجه لديه «خط أريان» (fil d'Ariane) ()):

«نقول، إن البحث ينتقل من الكلمات إلى الأشياء، كلما كانت الصعوبة كامنة داخل غموض

العبارة. ولا تربط هذه المجموعة بذاتها فقط كل الألغاز، مثل لغز أبي الهول (Sphinx)، بخصوص الحيوان الذي يمشي في البداية على أربع، ثم على قدمين، ثم على ثلاثة في النهاية (...). بل تربطها أيضاً بأغلب المسائل التي تثير تعارضات بين العلماء، لأن الأمر يتعلق دوماً تقريباً بمسألة كلمات (...). وتبرز مسائل الكلمات مراراً وتكراراً، إلى درجة أنه لو اتفق الفلاسفة دوماً حول معنى الألفاظ، لاختفت كل التعارضات تقريباً»<sup>(19)</sup>.

ونلاحظ حذر ديكارت هنا، فهو يقول «دوماً تقريباً» و«أغلب المسائل»، فهناك اقتصاد أو مبدأ اقتصاد يوجه منذ القواعد كلاً من سهولة الرياضيات وسهولة لغة غير ملتبسة، وفي ما وراء اللغة، سهولة نسق تدويني يقتضى على الكثير من الكلمات التي يمكنها أن تكون غامضة. والقيام باقتصاد الكلمات، عبارة واردة في القاعدة الرابعة عشرة، فكيف نشير إلى ما لا يستُرعي الانتباه المباشر للتفكير، مع كونه ضرورياً للوصول إلى نتيجة؟ كيف تخدم الذاكرة من دون التعرض للمخاطر بسبب ضعفها ذاته؟ يجب أن نستخدم «علامات مقتضبة» (per brevissimas notas) باقتصاد دوماً. ولأن الذاكرة قابلة لأن تضعف (Labile) فإنه يتبع توفير مجهودها، ذلك أن الفن (ars) باللاتينية قد ابتكر في ظرف ملائم (aptissime) استعمال الكتابة (Scribendi usum). ويتسلينا هذه التدوينات الاقتصادية للورق وللميثاق (in charta) حررتنا الفكر ليقوم بحركته الخاصة. لكن هناك احتياطات يجب أخذها بعين الاعتبار مثل: الاحتفاظ في كل مرة

---

(19) المصدر نفسه، ص 161-162.

بعلاقة واحدة واعتباطية لكل وحدة وبالنسبة إلى كل واحد، حيث يخص عنصر ذري (*élément atomique*) لكل عنصر ذري آخر. وما يتعمّن اعتباره كواحد لحل مشكلة ما، يمكن أن يشار إليه بالعلامة الوحيدة. وستصاغ هذه الأخيرة، كما ستكون مصطنعة ومبتكرة واعتباطية، ومن هنا ضرورة اللجوء إلى نوع من الخيال المحكى إن لم نقل الروائي في ابتكار هذه الكتابة المصطنعة (*per unicum notam*) (*designabimus quae fingi potest ad libitum*). وبعد تقديم بعض الأمثلة (حروف أبجدية وأعداد) سيتابع ديكارت قائلاً: «بواسطة هذا النسق لن نقوم فقط باقتصاد عدد كبير من الكلمات، بل سنبرز أيضاً وهذا هو الأساسي، الصعوبة القائمة بشكل خالص ونقي، بحيث لا نهمل أي شيء مفيد ولن نجد أي شيء زائد عن الحاجة، مما يمكن أن يسيطر من دون جدوى، على قدرة العقل الذي يريد الإحاطة بعده أشياء في الوقت نفسه»<sup>(20)</sup>.

ولربما فهمنا الآن بشكل أفضل الاستقبال المتأثر والمتحفظ والمتسرع والغير بعض الشيء، الذي خصه ديكارت سنة 1629 لمشروع هاردي حول اللغة الجديدة، بعد تحريره لمؤلف القواعد، فقد اعتبر المشروع «رائعاً»، لكنه ضاعف من اعترافاته على ما أقره هاردي - الذي لا نعرف عنه شيئاً - من ضرورة «تمثيل المخدر» (وهذا نموذج آخر لشخص يقترح تقنية جديدة للغة أو الكتابة ويتهم بإدخال المخدر إلى الثقافة)<sup>(21)</sup>، وأيضاً «من أجل الإشادة بسلعته» أو «إصلاح عيب ما».

سيأخذ ديكارت هاردي على عدم فهمه بأن اللغة المبحوث عنها

(20) المصدر نفسه، ص 186.

Jacques Derrida, «La pharmacie de Platon,» dans: Jacques Derrida, *La dissémination* (Paris: Editions du Seuil, 1972), pp. 69 sq.

يجب أن تكون تابعة «للفلسفة الحقة». وسيعرض بالمقابل مشروعه الخاص حول اللغة الكونية، وهو المشروع الذي سيقول عنه، إنه لا يمكن أن يقترح إلا في عالم الروايات. وهكذا، نجد أنفسنا أمام رسالة حول رواية اللغة أو حول لغة الروايات، إن لم نقل اللغة الروائية. وهي بمثابة مدخل إلى فلسفة اللغة التي ستقترح في ما بعد في الخطاب. (و سنحاول عند تحليل هذا الأخير في جلسة أخرى، توضيح رهان الكوجيتو كفعل للتفكير وك فعل للكلام (speech act)).

سيعلن ديكارت منذ الفقرة الأولى ومن دون مواربة بأنه إذا كان المقترح يبدو له «رائعاً»، فإنه بالمقابل، يشعر بالخيبة عندما يتأمله عن قرب. وبهذا المقتضى، ستتبلور دعامة نقه، ففي كل لغة يوجد شيئاً للتعلم، وهذا التركيب والدلالة، أو بحسب تعبير ديكارت، المستعار من التقليد الأكثر متانة (والأكثر إشكالية أيضاً) «دلالة الكلمات والنحو»، فهاردي لم يقترح أي شيء جديد أو مرض، على هذه المستويات، أما بخصوص «دلالة الكلمات»، فقد سخر ديكارت من المقترح الرابع لهادري الذي استوجب اللجوء إلى المعجم لشرح معاني الكلمات وصياغة اللغة (Lingum illam) interpretari dictionario) «وهو ما يمكن لأي شخص مطلع على اللغات أن يفعله من دونه، داخل كل اللغات المشتركة»<sup>(22)</sup>. وإذا كان المطلوب هو صياغة لغة يتم تعلمها عبر البحث عن معنى الكلمات بالمعجم، فإن ذلك سيصدق على كل اللغات، بما فيها اللغة الصينية. وإذا ما عجز البعض عن القيام بذلك، فإن السبب يرجع إلى صعوبة النحو: «وأعتقد بأن هذا هو سر الرجل». ومع ذلك، فإن الأمر سيكون سهلاً حسب ديكارت، حالما نقوم بصياغة أو تشكييل لغة مبسطة تماماً، تتوافر على صرف واحد وإعراب (déclinaison).

واحد وبناء واحد للكلمات، من دون مفردات ناقصة وغير قياسية (irréguliers)، «وهي أمور نابعة من فساد الاستعمال»<sup>(23)</sup>.

وسيطلب هذا الأمر من ديكارت تأويلاً لبنية ولتاريخ اللغة ولعملية انحطاطها. كما ترتبط هذه العملية - وبشكل عرضي - بالاستعمال التاريخي وليس بالماهية الأصلية للغة المحلية. وبذلك يتخذ الانحطاط شكل تعقيد من دون فائدة وصيغة شذوذ بالنسبة إلى انتظام أو لبساطة أصلية يتبعن إقرارها من جديد. وكما هو الشأن في لغة هاردي الجديدة (صرف واحد وإعراب واحد وبناء واحد للكلمات، ومن دون مفردات ناقصة وغير قياسية)، فإن تغير حركة الأسماء والأفعال تتم فقط بواسطة الزوائد (affixes)، قبل أو بعد «الكلمات الأصلية». ويتعين معرفة ما إذا كانت صيغة «الكلمات الأصلية» الباسكارية (pascaliennes) المألوفة موجودة لدى هاردي أم فقط في رسالة ديكارت، فالامر يتعلق بكلمة لا تفكك وحدة دلالتها ولا تحول. إنها عبارة عن عناصر بسيطة وأصلية ونقط وقف للتحليل. ويبدو أن ديكارت تبني الفرضية التي مفادها أن مثل هذه الكلمات موجودة في كل اللغات، فكما أن مشروعه حول اللغة الكونية (الممكنة/ المستحيلة الصادقة والخيالية، يفترض أنكاراً بسيطة، فإنه يبدو من البديهي أن تتطابق معها «الكلمات الأصلية»). إن اللغة الكونية لディكار特 التي سنعود إليها في ما بعد، ستتأسس انطلاقاً من هذه الكلمات الأصلية. أما الآن، فالمطلوب هو إدانة هاردي، ليس بسبب ما قد يلاقيه من صعوبات أو اعتراضات، بل بسبب تفاهة وسهولة قوله! فإذا ما توفرنا على معجم جديد وعلى نحو مبسط «إننا لن نتعجب من تعلم العقول المبتذلة، في أقل من

---

(23) المصدر نفسه، ص 912.

ست ساعات كافية التعامل مع هذه اللغة بمساعدة المعجم موضوع الاقتراح الأول».

إلى حد الآن، لا يؤاخذ ديكارت هاردي سوى على أمر واحد وهو، التفاهة المفرطة لابتكاره، فقد ابتكر الخطأ الذي يقطع الزبدة! وفي الحقيقة، فإننا نحس هنا بسوء نية ممزوجة بالحسد أو بالحقد، فبعدما سخر من سهولة الابتكار، اعترف بشكل مفارق، بصعوبة قبول أو استعمال هذه اللغة الجديدة. وقبل بسط الصعوبة العملية لهذه السهولة النظرية، غربل ديكارت بعض الأفكار الخبيثة حول الخطاب الإشهاري إلى حد ما، الذي أحاط به هاردي متوجاً فلسفياً ردئاً «لتشمين مخدره» أو «الإشادة بسلعته». وتعبر هذه الصيغ بعمق عن حقد ديكارت أكثر مما تعبّر عما يدعى الحديث عنه وهذا وضع مألف. و«لتشمين مخدره»، اقترح هاردي - وهذا هو الاقتراح الثاني الذي يبدو لي مهمّاً في ميدانه - اعتبار كل اللغات كلهجات، بعد معرفة هذه اللغة الجديدة.

سيتم إذن التظاهر باعتبار اللغات الطبيعية لغاتٍ فرعيةٍ تاريخية (*sous-langues historiques*)، كلغات مشتقة جينيالوجياً من هذه اللغة الكونية المصطنعة والمبتكرة أو التي أعيد ابتكارها. وستصبح هذه اللغة، بشكل متخيل، لغةً أصليةً أعيد تشكيلها، وبذلك سنكون أمام روايةٍ للغة. إن هذه الرواية تشبه، مع اختلاف بسيط - يشعر ديكارت إزاءه بالغيرة - الرواية التي تصورها كبديل. وهذا الاختلاف البسيط ليس هيناً، بل سيدعوه «فلسفة حقيقة»، وإن كان غير متأكد من حمله لكل الأصالة المطلوبة. كما هو الشأن لاحقاً مع صيغة «أنا أفكّر إذن أنا موجود» ضد البنوة الأوغسطينية (*filiation* *augustinienne*) المتزامنة مع موت أبيه أو مع العجّة الأنطولوجية ضد برهان أنسليم (*preuve anselmienne*) على وجود الله - ذلك أن حسد ديكارت يهم ابتكار الخاصية الأصلية ذاتها وهذه اللغة التي

يزعم هاردي أنها أصلية أبوية أو لغة أم بشكل قصي ، فاتهام مبتكر هذه اللغة «بتشميم مخدره»، هو قذف للسموم مثير للاندهاش، خصوصاً ضمن نقاش فلسفي يفترض أن يكون رزياناً، علماً بأن المتهم لا يوجد هنا، مadam المخاطب هو الأب مارسين كوسيط. وما يجب قوله كلما اتخد الاعتراض الفلسفى شكلاً عنيفاً متمثلاً في التنديد والوشایة، هو أن الرهان خطير، ويجب أن نستحضر هذا الأمر دائماً، فما هو الجانب الذي أثر في ديكارت؟ لنقرأ النص الآتي، مع الإشارة إلى أن المثال الوحيد الذي وجده بالصدفة خلال تلميحاته القاسية من أجل دعم سخريته، هو الحب و فعل أحب (aimer, amare, philein) :

«بخصوص الاقتراح الثاني وهو: انطلاقاً من معرفة لغة ما، نصل إلى معرفة كل اللهجات (cognita  
hac lingua, caeteras omnes ut eius dialectos  
cognoscere)، فإن الهدف هو تشمين المخدر، لأنه لا يحدد الفترة الزمنية التي تمكّن من معرفة هذه اللهجات، بل يدعو فقط إلى اعتبارها تابعة للغة الجديدة، فمادامت هذه الأخيرة لا تتضمّن جوانب شاذة على مستوى نحوها كما هو الشأن في اللغات الأخرى، فإنها تعتبر بمثابة أصل لها. وفضلاً عن ذلك، من الممكن بالنسبة إلى الكلمات الأصلية، استعمال المعجم وتوظيف الكلمات المستخدمة في اللغات الأخرى، كما هو الحال في المترادفات. وعلى سبيل المثال، لتحديد معنى الحب، سيتم الرجوع إلى فعل أحب (aimer)، (amare)، (philein)... إلخ، فالفرنسي الذي يضيف الزائدة (affixe) المميزة لاسم المعنى (nom substantif)، إلى فعل أحب (aimer)، إلى فعل أحب

سيحصل على كلمة حب (amour). وينطبق الشيء نفسه على اليوناني بالنسبة إلى الكلمة (philein) وقس على ذلك جميع اللغات الأخرى. والنتيجة هي أن الاقتراح السادس سهل الفهم ويتعلق بابتکار الكتابة (scripturam invenire)، لأنه يوضعه رقماً واحداً خاصاً بكل من (aimer)، (amare)، (philein) (أحب)، وبكل مرادفاتها، سيؤول المؤلف المكتوب بهذه الأحرف من طرف كل المتوفرين على هذا المعجم<sup>(24)</sup>.

إن ديكارت يحتاط من الكلمة «سر» (arcانum) المستعملة من طرف هاردي «للإشارة بسلعته»، لأنه يميل إلى فلسفة من دون أسرار. وحالما تظهر له هذه الكلمة «في أي مقترح»، خصوصاً باللاتينية، «فإنه يكون فكرة سيئة عنها». لكن سوء نيته سيعتمد على حجة أخرى، وهي المسماة بحججة القدر (argument du chaudron) («فالقدر الذي أرجعته لك ما زال جديداً، وحينما أعرتني القدر كان مليئاً بالثقوب، ثم إنك لم تعرني قدرًا أبداً»)، فهو يتهم المبتكر المزعوم بالإشارة فقط إلى شبه سر تحت اسم (Arcanum)، وهذه وصفة يسهل تعميلها. هكذا إذن، تصبح السهولة ذنبًا. وسيحاول ديكارت في القسم الثاني من مرافعته، البرهنة على أن هذا الابتکار السهل جداً، صعب التتحقق رغم أن هاردي ادعى أن بإمكانه تعليمه في ست ساعات. وسيتظاهرة بقبول الفكرة التي مفادها أن هذا الابتکار سيكون مفيداً للجمهور «شريطة أن يتافق كل الناس على استعماله، مع التخلص عن ضررين كبيرين محتملين. وهذا الضرران ليسا من طبيعة لسانية فحسب، بل هما أيضاً من طبيعة تاريخية واجتماعية، فهل من حقنا القيام بهذا التمييز؟

---

(24) المصدر نفسه، ص 912.

فمن جهة، تتعود الشعوب على أصوات (sons) لغتها ولا تحمل أصوات اللغات الأخرى، فما هو سهل وممتع في الفرنسية يصبح خشنًا وغير محتمل في الألمانية. وإذا ما نجحنا على أكثر تقدير، في تفادي هذا الضرر بالنسبة إلى لغة أو لغتين، فإن اللغة الكونية لن تكون صالحة إلا لبلد واحد، «ولسنا في حاجة لتعلم لغة جديدة كي يتحدث بها الفرنسيون وحدهم»، فهل هذه مفارقة أخرى؟ هل هذا تنديد آخر؟ إن ديكارت يدين هذه اليوتوبيا، لكنه سيعرض يوتوبيا أخرى، من دون موازية في ما بعد. وفي حالة هاردي، لن يكون هناك أي تنازع في اعتبار مقاومة العادات راجعة إلى كون اللغة الجديدة غير فلسفية تقريبًا.

بالمقابل، فإن لغة ديكارت الجديدة ستواجه مقاومة لأنها تريد أن تكون فلسفية مثلما أن «روايتها» تريد أن تكون رواية فلسفية.

ومن جهة أخرى، وهذا هو الضرر العملي الثاني، ستكون هناك صعوبة في تعلم كلمات هذه اللغة الجديدة. وبهمنا التفسير هنا، لأنه يتعلق بالعنصر الجذاب الوحيد داخل المشروع حسب ديكارت، ونقصد بذلك نظام التدوين الخططي (notation graphique) والكتابة بدل اللغة الكونية. وسيتخد ديكارات هذا الأمر ذريعة ليقدم مشروعه المتعلق باللغة والكتابة الكونيتين، وهو ما قد نجرؤ على تسميته بـ «منهج الكبير»، فليس هناك أي مشكل في تعلم الكلمات الأصلية داخل اللغة الأم، فكل واحد يعرفها أو يتحملها من دون عناء. لكنه لن يفهم إلا من طرف مواطنه، اللهم إذا ما استعان المخاطب الغريب بالمعجم وهذا أمر غير ملائم، لأنه لا أحد يريد تعلم الكلمات الأصلية لكل اللغات. ومن الممكن أن يكون اللجوء إلى الكتابة هو الحل، وهذه الحجة هي التي ستسمح لディكارت بالاعتراف بالفائدة الوحيدة لابتکار «لغة كونية»، والمتمثلة في إمكانية إقرار

خاصة كونية، عبر طبع معجم ضخم لكل اللغات بأحرف مشتركة، بالنسبة إلى كل كلمة أصلية. وعادة ما ندعو هذه الحروف بشكل يشوبه بعض الغموض «بالعلامات الكتابية، المعبرة عن فكرة (idéographiques). غير أن ديكارت لن يستعمل هذه الكلمة، فهو لن يشير إلى أصوات أو مقاطع (syllabes)، بل إلى مفاهيم ووحدات دلالية. ومثال هذه الكتابة المعبرة عن فكرة ما هو الحب مرة أخرى: «إن الكتابة هي الفائدة التي يمكن أن نجنيها والتي يمكن «توقع نجاحها»، وأقصد بذلك أنه يجب طبع معجم لكل اللغات التي يتعمّن فهمها ووضع حروف مشتركة بالنسبة إلى كل كلمة أصلية تستجيب للمعنى وليس للمقاطع. وكمثال على ذلك، وضع حروف مشتركة بالنسبة إلى كل من (philein)، (amare)، (aimer) (أحب)، طبعاً فإن الأشخاص المتوفرين على هذا المعجم والعارفين بنحوه، بإمكانهم في أثناء البحث في هذه الحروف تأويل ما هو مكتوب وإرجاعه إلى لغتهم». إن ديكارت يظل حذراً، فهو لا يستبعد محدودية تفكير الرموز فقط (لأن الابتكار في حد ذاته هو نص يتعمّن تفكير رموزه)، ولا يعلن ديكارت عن استعداده لذلك، إلا من خلال رسالة وعبر تأويلي هو نفسه في حاجة إلى تأويل)، بل يتوقع ألا تكون هذه التقنية الجديدة مفيدة إلا «للقراءة أسرار التنزيّلات»، أما بخصوص الاستعمالات الأخرى، فإنها تبقى صعبة. وهذه الإشارة إلى الأسرار والتنزيّلات تعني أنشطة وفعاليات العصر المتعلقة بالكتابات السرية الجديدة ولأنني لا أستطيع بسط القول في ذلك هنا، فإنني أسمح لنفسي بإحالتكم على المراجع التي اعتمدتها في مؤلفي علم الكتابة<sup>(25)</sup> (*De la grammatologie*).

---

Jacques Derrida, *De la Grammatologie* (Paris: Editions de Minuit, 1967), (25)  
chap. 2.

وفي ما وراء هذا النقد، ما هو مقترن ديكارت المضاد؟ إن الأمر يتعلق بمنهج يؤسس لكلمات أصلية ولحرروف مقابلة لها، فهناك تأسيس بالمعنى الضيق للكلمة. ويمكن لهذا المنهج ولهذا الذكاء الاصطناعي ولآلية الترجمة هذه، كلغة وكتابة، أن تعلم في وقت وجيز، فمحركها الأساسي وجذبُها أو كونيتها وسهولتها الاقتصادية تشكل مبدأ الترتيب ووسيلته. ونجد هنا مرة أخرى، تحديداً للفظة (odos) كطريق أو كمعبر. إن الأمر يتعلق «بترتيب لكل الأفكار التي تندرج في إطار الفكر الإنساني». وسيتأسس ترتيب وبنية هذه العلامات (اللسانية والخطية) على ترتيب المعنى والفكر، فهو ترتيب كوني ويسقط ضمنه المماثلة مع الرياضيات، وتحديداً مع علم الحساب (arithmétique)، «فمثلاً يوجد ترتيب طبيعي بين الأعداد، وبما أن بإمكاننا أن نتعلم في يوم واحد تسمية كل الأعداد إلى ما لا نهاية وكتابتها بلغة مجهولة، أي بما لا نهاية له من الكلمات المختلفة، فإنه باستطاعتنا أيضاً أن نفعل الشيء نفسه بكل الكلمات الضرورية، للتعبير عن كل الأشياء التي ترد على عقل الإنسان. وإذا ما تقرر ذلك، فإنني لنأشك في تداول هذه اللغة بين الناس، لأن العديد منهم لن يحتاجوا إلى أكثر من خمسة أو ستة أيام لكي يتفاهموا مع الآخرين بواسطتها»<sup>(26)</sup>.

إن هارди لم يفكِّر في ذلك ولم يقم كفليسوف بالتفكير في هذا الترتيب، أي بالتفكير بانتظام في علاقة التبعية الحقيقة بين هذه اللغة الجديدة والفلسفة «الحقيقية» التي تسمح لوحدها «بإحصاء كل أفكار الناس» والتمييز بينها في وضوحيتها وبساطتها. وذلك هو السر الوحيد (arcانum)، سر المنهج واللغة الذي يسمح باكتساب «العلم الجيد». لكن، بعد أن أشاد بإمكانية هذه اللغة ويضرورتها وخصوصيتها

---

Descartes, *Oeuvres et lettres*, p. 914.

(26)

بسهولتها، إذا به يستنبع في رمثة عين كارثية بأنه من المستحيل تطبيق هذا الأمر. وإليكم الخلاصة التي توصل إليها:

«وإذا ما فسر أحدهم الأفكار البسيطة المتواجدة بمخيالة الناس والتي تشكل كل ما يفكرون فيه وتم تلقي ذلك من طرف الجميع، فإبني آمل في وجود لغة كونية سهلة التعلم والنطق والكتابة، وبالأساس لغة تساعد على الحكم وعلى التمييز بين الأشياء وعلى العصمة من الأخطاء، كمقابل للكلمات المتوفرة لدينا والتي تتضمن معانٍ غامضة تعود عليها العقل البشري منذ مدة، لأنه لا يفهم الأشياء في كمالها. الحال، أبني اعتبر هذه اللغة ممكنة وأنه باستطاعتنا إيجاد العلم الخاص بها، حيث يتمكن القرويون من الحكم على حقيقة الأشياء، بشكل أفضل مما يقوم به الفلاسفة حالياً، لكن علينا أن نقطع رجاءنا في إمكانية استخدامها يوماً ما، لأن ذلك يقتضي تغييرات كبيرة في نظام الأشياء، ويجب أن يكون العالم كله عبارة عن جنة أرضية، وهو ما لا يمكن اقتراحه إلا في عالم الروايات»<sup>(27)</sup>.

هكذا وبشكل مفاجئ، أصبح عالم الروايات هو عالم «العلم الجيد» حيث تسود الفلسفه من دون منازع وتكون اعتباطية العلامة والعقلانية التقنية - العلمية بمثابة قانون، أي قانون اللغة والكتابة بالدرجة الأولى.

وتشبه خريطة هذا العالم الروائي إلى حد ما، وإن كانت لا

---

(27) المصدر نفسه، ص. 915.

تدخل معها، خريطة العقلانية المنهجية، بمعنى النظام والطريق التي أصبحت منهاجاً. وأنا أؤكد على اعتباطية العلامة هنا، فعلى الرغم من عدم تسميتها، إلا أنها تدعم منطق الرسالة برمته، وعلى الخصوص الرسالة الموالية إلى مارسين بتاريخ 18 كانون الأول / ديسمبر 1629، التي تميز بين ضربين من الكونية الدلالية، فمن جهة، هناك كونية اللغة الطبيعية بشكل مطلق، ومن جهة أخرى هناك كونية السنن المصطنع كلية والمشيد بطريقة اعتباطية. وهمما معاً معقولتان بشكل فوري أو غير فوري. وستنتظم هذه السيميويтика وفق التقابل بين الطبيعة والفن، بين الفيزيس (physis) والتختني (tekhnè)، «فالأصوات الصادرة عنا عندما نصرخ أو نضحك، متشابهة في كل اللغات. لكن عندما أرى السماء أو الأرض، فإنني لا أكون ملزماً بتسميتها بطريقة بدل أخرى، وأعتقد أن التسمية ستكون واحدة عندما نتوفر على عدالة أصلية»<sup>(28)</sup>، فالاختلاف البنائي بين اللغة الطبيعية بشكل مطلق والتي يجب تمييزها عن «اللغة الطبيعية» بحصر المعنى) ولللغة المصطنعة كلية، يظل غير قابل للتجاوز. وبما أن اللغة المسممة طبيعية والمكونة من كلمات وأسماء، مؤسسة على اعتباطية العلامة، فإنها لن تكون طبيعية أبداً، بمعنى الخاصية الطبيعية (naturalité) للصراخ والضحك، التي تتجاوز حسب ديكارت كل الحدود الوطنية.

إن «اللغة الطبيعية» تتموضع بين الكونيتين. والحال أن القرويين، شأن الفلاسفة الواقعيين (المتميزين عن فيلسوف الفلسفة الحقيقة)، يتكلمون هذه اللغة العقلانية الجديدة «والتي يمكنهم (أي القرويون) الحكم بواسطتها على حقيقة الأشياء، أفضل مما يقوم به الفلسفة حالياً»، فهم غير محاطين ولا مخدوعين بمعارف زائفة أو بفكرة مغلولة عن العلم. ومع ذلك، فإن لدى القرويين وال فلاسفة حالياً -

ويمكّنا أن نضيف إليهم ضعاف العقول والنساء - سلوكاً مألوفاً ومحافظاً ومشتركاً تجاه هذه اللغة الطبيعية، حيث أنهم يرفضون دوماً تغيير نظام الأشياء لإقرار نظام الأفكار، بمعنى أنهم يرفضون الجنة الأرضية أو عالم الروايات.

ونحن نشعر هنا بتطابق هذا النظام السيء للأشياء مع حتمية السقوط، فقد طردتنا خطيئة أصلية من الجنة وفرضت علينا لغة طبيعية، ليست خالصة تماماً ولن تكون أبداً مصطنعة بشكل خالص. وستكون الرواية وعالم الروايات بمثابة لغة الجنة قبل السقوط؟

وهذه أسطورة لغة خالصة في هذا الزمن (*in illo tempore*)، لغة طبيعية خالصة أو مصطنعة بشكل خالص، وهو ما يؤدي إلى نفس النتيجة فاللغة الفردوسية (*langue paradisiaque*) ولغة المنهج تشتهران في الشفافية الكونية، بحيث لن تبقى هناك رغبة في المنهج. وبينهما، هناك المنهج الذي يتبع بناؤه وهناك التاريخ. وهذا الأخير لا يكتب كرواية، لأن الرواية لا تعكس قصة حقيقية، فالخيال الفلسفي قريب من العقلانية الخالصة، لأنّه يحلم بلغة خالصة هي الفلسفة الحقيقة. ويجب الآن الذهاب بعيداً، أو تدقيق تاريخ الرواية، وكلمة «رواية»، والجنس الأدبي المسمى كذلك، والعلاقة بين البلاغة والرواية، قبل وخلال فترة الخطاب الديكارتي<sup>(29)</sup>.

---

Roger Dragonetti, *La vie de la lettre au Moyen âge: Le conte du Graal* (29) (Paris: Editions du Seuil, 1980), voir notamment le chapitre «rhétorique et roman».



## الرقابة، الحرية والعقل في رحاب الجامعة<sup>(1)</sup>

نريد في هذا العرض، المرور عبر خط مائل يسمح لنا بالإحاطة الشمولية بحقبة وبمجال تاريخي محددين. ويتعلق الأمر بابراز بعض نقاط الارتكاز الدالة لقياس التحول الطارئ على الإشكالية المطروحة. وهو ما سيدعونا إلى القيام باختبارات ومجازفات استراتيجية.

سنजازف إذن بالقفز بين لحظتين هامتين قامت عليهما البنيات المؤسساتية للفلسفة بأوروبا. وقد كان ديكارت (Descartes) بالنسبة إلينا كما هو معلوم، نموذجاً للفيلسوف الذي عمل على تبرير مواقفه وناقش مختلف الهيئات المؤسساتية، لكن ليس كفيلسوف مدرس، أي كأستاذ موظف بجامعة الدولة. ومما لا شك فيه، أن ديكارت قد طرح أسئلة بيداغوجية وحلل بلاغة ولغة «العرض» لكن من دون أن يعالج وضعية التعليم الفلسفى المنظم من طرف الدولة التي عينت مدرسين لهذه المهمة معتبرة إياهم خداماً لها.

---

(1) صادر فـسي : *Texte*, no. 4 (1985). Traduction/ textualité - Text/ Translability. Toronto; Trinity College.

غير أن الوضع سيتغير عند نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، في كل أرجاء أوروبا. وهذا الوضع الجديد هو الذي يهمنا الأساسية، ونقصد به شرط الفلسفة داخل جامعة الدولة وصورة الفيلسوف الموظف في هذا الإطار. طبعاً، فإن مثل هذا التحول لا يمكن أن يتم خارج الخطاب الفلسفى ذاته ولا بمعزل عن إجراءاته ومضمونه. ونحن بوقوفنا على بعض العلامات البارزة، بدءاً بالصورة الكثئية لهذا الوضع الجديد، لن نعزل الاعتبارات المسمة «خارجية» عن تحليل المضمنون.

وإذن، فإننا سنصرح دون مواربة، بنقطة الانطلاق وبالخيط الناظم الذي جازفنا باختيارة، ألا وهو سؤال الرقابة الذي يمكن أن يطرح ضمن علاقة الجامعة بالعقل. هكذا، ستتحدث عن الرقابة كمؤسسة وأيضاً باعتبارها خارج المؤسسة، داخل الجامعة أو على تخومها وأيضاً كسلطة أكademie أو كسلطة للدولة. وإذا ما بسطنا السؤال في بعده الواسع، فإنه من الممكن أن يت忤ز صبغة مفارقة على الشكل التالي: هل يمكن أن يخضع العقل للرقابة؟ وهل من اللازم أن يخضع لها؟ وهل يمكنه بدوره أن يمارس الرقابة على الآخر وعلى ذاته؟ هل بإمكانه إيجاد مبررات جيدة أو سيئة للرقابة؟ وباختصار ماهي الرقابة كسؤال نابع من العقل؟

لقد حاول كثيرون في مؤلفه *صراع الكلبات*<sup>(2)</sup> (*conflit des facultés*) تبرير (begründen) وضعية قائمة وتأسيس مبرراتها بطريقة نقدية واضحة، ستحاول التذكير بها بشكل موجز. إن الأمر يتعلق بموت ملك، وكان قوة القانون أو عودته بقوة، تقتضيان دائماً موت

---

Immanuel Kant, *Le conflit des facultés*, traduction par J. Gibelin (Paris: (2) Vrin, 1973).

الملك ، ففي سنة 1786 توفي العاهل الليبرالي فريديريك الثاني ليخلفه فريديريك غيوم الثاني. وقد اقترن الحملة ضد أنصار التنوير (Aufklärung) بوزيره فولنر (Woellner). وفي شهر تموز / يوليو من سنة 1788 تم إصدار منشور حول التدين، يمنع كل ما من شأنه معارضته الديانة الرسمية، وأنشئت إثر ذلك الرقابة ببرلين. وفي شهر كانون الأول / ديسمبر من السنة نفسها (1788) ظهر قانون ضد حرية الصحافة. وبعد قيام الثورة الفرنسية، وتحديداً سنة 1792 أنشئت لجنة للرقابة ، وهي التي ستمنع في شهر حزيران / يونيو من نفس السنة إصدار الجزء الثاني من مؤلف كُثُت الدين في حدود العقل<sup>(3)</sup> (La religion dans les limites de la simple raison) . طبعاً سيوجه هذا الأخير احتجاجاً إلى كلية اللاهوت بكونيغسبرغ ثم إلى كلية الآداب بإينا (Iéna) التي سيسمح عميدها بطبع الكتاب. غير أن كُثُت سيلتقي إثر إصدار مؤلفه سنة 1793 توبیخاً من الملك نفسه ، وهو ما دفعه إلى كتابة رد وتبرير لموقفه في مقدمة كتابه صراع الكليات<sup>(4)</sup> (Le conflit des facultés).

وبالنسبة إليه ، فإن الحق في الرقابة وسلطة إقرار ما الذي يتعين إخضاعه لها ، موكلان إلى اختصاصيين في علم اللاهوت وإلى لاهوتين رسميين معينين من طرف الدولة ، فهم الحاملون الشرعيون للمعرفة المعترف بها ، وهم المؤهلون للبث في ما يوافق وما يعارض الديانة الرسمية. ولن تكون فكرة عن توزيع المهام وعن الانقسامات

Immanuel Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*, (3)  
traduction par J. Gibelin (Paris: Vrin, 1952).

(4) انظر المقالة : « Mochlos, ou le conflit des facultés »,  
*Philosophie*, no. 2 (avril 1984), pp. 21 -53, [voir dans ce volume, p. 435].

النقدية والحدود المتصارعة والتباينات الداخلية التي تخترق المجال الذي نعالجها، يتبعنا إبراز الحيرة التي ستتتبّع عالم اللاهوت، حسب كُتُبٍ، عندما يقوم بوظيفتين في مقدمة الطبعة الأولى من *مؤلف الدين في حدود العقل* (*La religion dans les limites de la simple raison*) (سنة 1793)، سيتحدث كُتُبٌ عن ضرورة ومشروعية الرقابة، فالقدسية العقلانية للقانون الأخلاقي يجب أن تكون مجالاً «لأكبر احترام» (*Der größten Achtung*)، إلى درجة العبادة، فهي توجه نحو أسمى علة محددة لهذه القوانين. والحال، أن ما هو أكثر سمواً، يصيّب الانحطاط (*Verkleinert sich*) حينما تتناوله أيادي البشر، أي الكائنات الفانية. لذلك، يجب أن نضيف قوانين الإكراه (*Zwangsgesetze*) إلى الاحترام الحر للقانون الأخلاقي، وهو الاحترام الأصيل والوحيد. يجب التكيف مع النقد المتوفر على القوة والمقصود به الرقابة. غير أن عالم اللاهوت الذي يمارس الرقابة على الكتب (*Der Bücher richtende Theolog*) يمكن أن يعين ويوضع ويكلّف (*angestellt*) ويوظف وينال أجنته من طرف الدولة، باتفاق مع الكنيسة، وبذلك فهو يقوم بوظيفتين من أجل تحقيق غايتين، فيإمكان نفس الشخص الانتفاء إلى مؤسستين، أي أن يعين كرقيب من منطلق أنه رجل دين يهتم بخلاص الأرواح (*Heil der Seelen*) أو من منطلق أنه عالم (*Gelehrter*) يهتم بخلاص العلوم (*Heil der Wissenschaften*). ونحن نفترض على الفور بأن الخلاصيين غير متلائمين، فباعتباره عالماً مكلفاً بخلاص العلوم، فإن هذا اللاهوتي يتميّز في الواقع (أي خلال تلك الفترة) إلى مؤسسة عمومية، عهد إليها كجامعة، بتدرّيس كل العلوم. ولن تضر الرقابة الممارسة داخل هذه المؤسسة، العلوم والحقيقة كما هي متداولة بالجامعة بشكل حر. ونذكر هنا، بأن الضامن والحارس للحقيقة بالنسبة إلى جميع الكليات

(العليا والسفلي) (\*) هو الفيلسوف الذي يحظى بحق ممارستها (أو يجب عليه ممارستها) في المجال الداخلي للمؤسسة الجامعية. وهكذا، فإن عالم اللاهوت المكلف بخلاص الأرواح سيكون متميزاً، حتى ولو تعلق الأمر بنفس الشخص عن عالم للاهوت الجامعي المكلف بخلاص العلوم. وإذا ما نحن تركنا جانبًا قاعدة التمييز هذه، وتجاوزنا الحدود بين الطرفين، فإننا سنعود إلى وضعية ما قبل غاليلية، وسنعيد إنتاج ما حصل لغاليليه، حيث أن لاهوتياً مختصاً في الكتاب المقدس، سيتدخل في مجال العلوم (فلك، تاريخ قديم، تاريخ الأرض... إلخ) «لإذلال كبراء العلوم ومنع دراستها».

ذلك هو الانقسام الداخلي لعالم اللاهوت المختص في الكتاب المقدس. لكن هناك أيضاً الانقسام الداخلي لعالم اللاهوت بشكل عام، فبإمكانه أن يكون لاهوتياً مختصاً في الكتاب المقدس (خبرياً في ديانة وضعية ومتزلاً) أو أن يكون فيلسوفاً لاهوتياً، أي لاهوتياً «عقلانياً».

وأريد الآن، بعد تحديد دافع الرقابة، تبرير اختياري وإلحادي على معالجة هذا الموضوع الذي قد لا يبدو راهناً بالنسبة إلى المتأمل في العقل الجامعي الحديث. ويبدو، على الخصوص عندنا (في الغرب) بأنه لم تعد هناك رقابة بالمعنى الصارم الذي تحدثنا عنه، فالجامعيون لا تمنع خطاباتهم الشفوية أو المكتوبة من الصدور، بفعل قرار حكومي (ملكي تحديداً) وانطلاقاً من إشعار مصاغ من

(\*) يقصد كُنت بالكليات العليا وكليات للاهوت والحقوق والطب، أما الكلية السفلية فهي كلية الفلسفة، لمزيد من التفاصيل، انظر مقالتنا «الفلسفة وسؤال الديمقراطية»، ضمن هذا الملف.

طرف لجنة للمراقبة، مؤلفة من جامعيين آخرين كلفتهم الدولة بذلك. لكننا سنكون ساذجين إذا ما اعتبرنا بأن الرقابة قد اختفت، على الرغم من الإحالة على تعريف كنت الذي يعتبرها «نقداً متواافقاً على القوة»، يمنع ويحد ويجبر الفكر المكتوب أو الكلام، على الصمت، فالذي تغير هو شكل استعمال هذه القوة ومكان آلية تطبيقها وتوزيعها، وأيضاً تعدد وتنوع وعدد تحديات مسارها، فكيف لنا أن ننكرها؟ ذلك أن هناك أشياء لا يمكن أن تقال داخل الجامعة ولا حتى خارجها. هناك طرق لقول بعض الأشياء تعتبر غير شرعية وغير مسموح بها، وببساطة هناك «م الموضوعات» لا يمكن دراستها ولا تحليلها ولا الاشتغال عليها في بعض شعب الجامعة.

وعلى أي حال فإن الرقابة لا تمثل في إسكات الآخر بشكل مطلق، إذ يكفيها أن تحد من مجال تفاعل المتعلمين أو من عملية التبادل بشكل عام، فالرقابة توجد بمجرد أن تقوم بعض القوى المرتبطة بسلطات التقييم وبينيات رمزية، بالحد من مساحة مجال الاشتغال ومن أصواء خطاب ما أو انتشاره.

واليوم، فإن هذه العملية لا تصدر بالضرورة عن هيئة مركزية مختصة ولا عن شخص (الملك أو وزير) ولا عن لجنة معينة رسمياً لهذا الغرض، فالرقابة الجائمة على الجامعة أو النابعة منها (أ لأن الجامعة هي على الدوام، مراقبة ومصدر للرقابة)، تتم عبر شبكة متنوعة إن لم نقل متناقضة، ذلك أن سلطتها المانعة تقترب بهيئات أخرى، بمؤسسات البحث والتدريس الوطنية والدولية، بسلطة النشر، بوسائل الإعلام... إلخ. وعلى الرغم من كون خطاب ما غير ممنوع، فإنه قد لا يتوافر على شروط العرض والمناقشة العمومية اللامتناهية. لذا يمكننا الحديث في هذه الحالة عن تأثير الرقابة، وسيكون تحليل هذا الوضع أكثر ضرورة وصعوبة مما مضى.

لتأخذ مثلاً بهذا الشأن: عندما تقترح مؤسسة مثل المعهد الدولي للفلسفة، الذي أنشأ مؤخراً، القيام بأبحاث رائدة، لم يسبق لمؤسسات أخرى (فرنسية أو أجنبية) القيام بها أو تطويرها بما فيه الكفاية، أفلأ يعني ذلك تحدياً لرقابة أو مشروعًا لرفع بعض أشكال الرقابة؟ ذلك ما يمكن أن نستشفه من خلال قراءة تقرير اللجنة المكلفة بتأسيس المعهد، فالامر يتعلق بإعطاء الأولوية لتلك «الأشياء» التي لا يسمح بقولها أو فعلها في المؤسسات الحالية، ونقصد بذلك، مجمل العقل المنظم الذي تحدثنا عنه، أي الحقل الجامعي وشبه الجامعي والإصدار والصحافة ووسائل الإعلام الأخرى والأنظمة الجديدة للتوثيق... إلخ، فعدم منح «الشرعية» بحسب هذا المعيار أو ذاك، وعدم توفير الوسائل لمؤسسة ما، كي تقوم بنشاطها، هو نوع من الرقابة. طبعاً، فمادام مجال «الأشياء» التي يتعمّن دراستها وقولها أو إنجازها، غير محدد مبدئياً، فإن عملية التحديد الناتجة عن الرقابة ستصبح أمراً ضرورياً داخل مجال منته ومشرف على الزوال، ففي كل لحظة، توجد قوى مضطهدة، مجموعـة، مبعة، مهمشـة وفي حالة قصور، وذلك بفعل أساليـب عديدة من الحيل الماكـرة. مثلاً، يظل كتاب لم ت تعد نسخـه أثـاء الصدور رقم ألفـين، أو كتاب غير مترجم بمثـابة وثـيقة شـبه سـرية ومحـصوصـة. وعندما تقترح مؤسـسة، معارضـة ظـاهرياً، رفعـ الرقـابة عنـ المؤـسسـاتـ الأـخـرىـ، فإـنهـ منـ الـلازمـ أنـ تحـظـىـ بـفـكـرةـ منـظـمةـ، لاـ يـمـكـنـ تـطـويـعـهاـ، فـكـرةـ بـالـمعـنىـ الـكتـتـيـ لـلـكلـمـةـ. ولـيـسـ باـسـطاـعـةـ مـثـلـ هـذـهـ المؤـسـسـةـ أـنـ تـنـشـأـ وـأـنـ تـكـونـ فـاعـلـةـ، إـلـاـ فـيـ إـطـارـ وـضـعـيـةـ معـيـنةـ (وـبـالـتـالـيـ مـتـهـيـةـ)ـ حـيـثـ تـنـخـرـطـ فـيـ مـعـاـلـمـاتـ مـعـ النـظـامـ القـائـمـ، أيـ مـعـ جـهاـزـ الرـقـابـةـ، مـاـ يـنـجـمـ عـنـ اـخـتـيـارـ لـلـقـوـةـ بـيـنـ الرـقـيبـ وـالـخـاصـعـ للـرقـابـةـ، بلـ يـنـتـجـ عـنـ شـكـلـ لـلـرقـابـةـ الذـاتـيـةـ، فـلـيـسـ هـنـاكـ أـبـداـ رـقـابـةـ خـالـصـةـ أـوـ زـوـالـ خـالـصـ لـلـرقـابـةـ، وـهـوـ مـاـ يـشـيرـ الشـكـوكـ حـولـ الصـفـاءـ

العقلاني لهذا المفهوم الذي يقترب دوماً بالعقل والحكم والقانون. ويجب أن نعلم أيضاً، بأن أي مؤسسة جديدة تهدف إلى رفع الرقابة، ستكون مطالبة ليس فقط بالسماح «للأشياء» الجديدة بأن تقال وتنجز ولكن أيضاً بالانخراط الدائم في التحليل الخطابي - المؤسساتي (تحليل الذات والآخر)، لإبراز تأثير الرقابة وعدم الشرعية بمختلف أشكالها. يجب عليها كذلك، تحليل أدوات تحليلاً الخاصة. مثلاً، تحليل مفهوم الرقابة (المتقادم حالياً) أو المفهوم الذي عوشه، وهو إضفاء الشرعية (أو عدم إضافتها) والذي يجد مصدره تحديداً في تاريخ الفكر السوسيولوجي والسياسي، كما هو الشأن مع ماكس فيبر (Max Weber)، فهو يتضمن داخل بنائه المفهومية، حدوده الخاصة ونتائج ممارسته الرقابية، إذ من أين يستمد مفهوم إضفاء الشرعية شرعيته؟ إن مفهومي الرقابة وإضفاء الشرعية يتضمنان عوائق نظرية وعملية، وذلك راجع إلى طبيعة الحقل الذي استورده منه. ويمكننا القول دون مواربة بأن عملية الاستيراد تمت قبلياً، علماً بأن هذا الحقل لا يندرج ضمن اختصاصنا. وللمشروع، بكل تواضع، في مثل هذا العمل، أعتقد أنه من الضروري الرجوع إلى تحديد كُتُت للمفهوم الفلسفى للرقابة.

وأريد هنا التذكير بال نقطتين الأساسية لهذا التحديد، فإمكانية الرقابة وضرورتها ومشروعيتها أيضاً تبرز حينما تتدخل المؤسسة وتتوسط بين العقل الخالص في أسمى أشكاله، أي العقل الخالص العملي، وبين القوة الموجودة تحت تصرف الدولة. ومن الممكن القول إن المؤسسة لا تستعمل ولا تخضع للرقابة، لسبب بسيط هو أنه لا يمكن بناء مفهوم المؤسسة دون إدراج وظيفتها الرقابية. ولن تكون القوانين الخالصة للعقل العلمي ملزمة إلا إذا كانت قائمة على احترام حر. وحينما يفقد سمو العقل الأخلاقي «قيمتها» بوجوده بين أيدي

الإنسان، فإنه يتبعين فرض الاحترام من الخارج بفعل «قوانين الإكراه»، فمحدودية الإنسان وقصوره، هما الداعيان إلى فرض هذه القوانين. وبطبيعة الحال، فإن علاقة الجامعة بالرقابة ستكون موضع نقاش حاد، تباين فيه الآراء، خصوصاً بالنسبة إلى موضوع الشر أو إمكانية «الشر الجذري». وإذا ما سمحنا لأنفسنا باختصار المسافة، فسنقول إنه من دون مبدأ الشر المتجلد في الإنسان، لن تكون هناك جامعة. لكن علينا ألا نتسرع في الحكم رغم صحة هذا الأمر.

إن التعريف الكثي لرقابة بسيط، فهي عبارة عن نقد متوفّر على القوة (Gewalt). ومعلوم أن القوة الخالصة وحدها لا تراقب ولا يمكنها أن تطال الخطابات أو النصوص بشكل عام. كما أن النقد من دون سلطة لا يراقب. وحينما يتحدث كثي عن القوة، فهو يفكّر طبعاً في القوة السياسية المرتبطة بسلطة الدولة، فلفظة (Gewalt) تعني القوة الشرعية. وفي أغلب الحالات التي مورست فيها الرقابة كمؤسسة رسمية، وذلك منذ القرن الثامن عشر (مع تطور الطباعة والصراعات الدينية والرقابة الكنسية، سواء بالنسبة إلى الكاثوليك أو بالنسبة إلى الكالفينية بجنيف)، فإنها ظلت مقتنة بتأثير الكنيسة، وهو ما يقتضي وجود سلطة دينية - سياسية وتضامناً عضوياً بين الكنيسة والدولة.

إن الأمر يتعلق دوماً بالرقابة كمؤسسة تابعة للدولة، تتوافر على قوة عوممية وتقوم بأفعال ذات تأثير عام، بحيث يتم تعين لجان معروفة وممركزة لهذا الغرض. وقد لعب خبراء الجامعة، خصوصاً بكليات اللاهوت، دوراً أساسياً في هذا الإطار، فالجامعة انخرطت بشكل مباشر أو غير مباشر، في تحديد وتشكيل الكفاءات وتقيمها وفي السماح أو عدم السماح بنشر الكتب وفي حجز ومنع استيراد

الكتب... إلخ، ويمكن تأويل السياسة الكثئية برمتها، والتي بترت ضمنياً أو بشكل صريح ضمن ثلاثيته النقدية<sup>(\*)</sup> كبادرة سياسية تهدف إلى إقرار وضع معين أي إقرار سلطة الرقابة وشرعية المبررات التي تقدمها الدولة باعتبارها مبررات رقابية وسلطة من أجل ممارسة الرقابة. لكن هناك أيضاً تحديد لهذه السلطة، ليس عبر مواجهتها بسلطة مضادة لهذه السلطة (*contre-pouvoir*)، بل من خلال إقرار نوع من اللاسلطة (*non-pouvoir*) القائمة على مبررات غير متلائمة مع السلطة. إنها مبررات العقل الخالص، أو إذا ما نحن نظرنا إليها من الزاوية المؤسساتية، هي كلية الفلسفة. ومما لا شك فيه أن كثُرت كان يأمل في توفر هذه الأخيرة، وضمن شروط معينة، على حق «الرقابة» (وقد استعمل هذه الكلمة في مؤلفه *صراع الكليات* (*Le conflit des facultés*). لكن، نظراً إلى إلحاحه على ألا تتوافر كلية الفلسفة على أي سلطة تنفيذية وألا تعطي الأوامر، فإن ذلك يعني منعها من حق الرقابة الذي لا ينفصل في مفهومه ذاته، عن سلطة الرقابة وعن القوة (*Gewalt*).

وهذا هو الأمر الذي سنحاول تحليله الآن. لكن لتدقيق التحليل، يتعمّن علينا اختصار المسافة وضبط مساحة الموضوع، فننحو لن تعالج فوراً المشاكل التي يتضمنها هذا الأخير، من قبيل: العقل والإيمان، العقل العملي والدين، السياسة والتاريخ وخصوصاً الأحكام العامة، لأن كل سياسة للرقابة وكل نقد لهذه الرقابة هو نقد للحكم، فالرقابة هي بمثابة حكم، وهي تقتضي محكمة وقوانين وسنّة. ومادمنا نتحدث عن العقل وعن الرقابة، فإن بإمكاننا أن نبرز

(\*) يتعلق الأمر بكتبه النقدية الثلاثة: *نقد العقل الخالص*، *نقد العقل العملي* ونقد *ملكة الحكم*.

بسهولة، السلسلة التي تجمع العقل (ratio) الحاسب والحساب والرقابة، فالكلمة اللاتينية (censere) تعني: قاسَ وعَدَ وحسب. وتعني كلمتي (census) و(cens) تعداد المواطنين (إحصاءهم) وتقييم ثروتهم من طرف الرقباء. لكن لنترك هذه السلسلة رغم ضرورتها وأهميتها.

لقد سعى كُثُر إلى شرعنة العقل التبريري للدولة، كعقل رقيب، له الحق في ممارسة الرقابة وفق شروط وحدود معينة. لكنه أراد من جهة أخرى تحرير العقل الخالص نفسه من كل سلطة رقبيّة، فهذا العقل مطالب من حيث المبدأ، بعدم ممارسة أي رقابة، وعليه الانفلات منها. إن هذا الحد بين العقل الذي يمارس الرقابة والعقل الغريب عنها، يمر داخل الجامعة نفسها بين ضربتين من الكليات: الكليات العليا (وتتضمن كليات اللاهوت والحقوق والطب)، المرتبطة بسلطة الدولة والممثلة لها، والكلية السفلية (كلية الفلسفة) التي يتعمّن عليها لا تخضع لأي سلطة، إذ يكفيها أن تمارس القول دون الفعل وأن تقول الحقيقة دون إصدار الأوامر وأن يتم قولها داخل الجامعة وليس خارجها. وقد أدى هذا الحد الغريب إلى تناقضات حاول كُثُر حلها ضمن صراعات قابلة بدورها للحل حيث ميز بين الصراع وال الحرب، فهاته الأخيرة وحشية وطبعية، وهي لا تحيل على الحق ولا على أي هيئة مؤسساتية للتحكيم، أما الصراع فهو تناقض منظم، متوقع ومقنن، وهو منتظم لأن الأطراف المتخاصمة مطالبة بالمثلول أما هيئة للتحكيم.

و قبل متابعة التحليل، نود إبداء ملاحظتين تتعلقان بهذه الواقعية أو المبدأ، بهذه الواقعية المبدئية، وهي أنه لا وجود لرقابة من دون مبرر عقلاني، فما معنى ذلك؟

## الملاحظة الأولى

لا وجود لرقابة من دون مبرر عقلاني محدد، مادامت الرقابة لا تقدم نفسها كقمع عنيف وأبكم يغتسل على القوة المهيمنة التي ليس من مصلحتها قول أو إعلان أو نشر ما تريد فعله. إن الرقابة بالمعنى الدقيق المحدد من طرف كثت، تستخدم القوة ضد أي خطاب بكل تأكيد، لكنها تستعملها باسم خطاب آخر، وفق إجراءات شرعية تفترض حقاً ومؤسسات وخبراء وكفاءات وأفعال عمومية وحكومية ومبررات الدولة، فليست هناك رقابة خاصة، رغم أنها تخزل الكلام داخل شرط تحليله الخاص. وبهذا، فنحن لا نتحدث عن الرقابة في إطار العمليات القمعية أو الإقصاء الممارس على خطاب خاص (بالآخر على أفكار من دون خطاب)، وهي العمليات المؤدية إلى التهريب والترجمة والتعويض أو التنكر. لا تكون هناك رقابة إلا إذا كان هناك مجال عمومي وتمرّكز نابع من الدولة. ويمكن للكنيسة أيضاً أن تستغل كسلطة للدولة أو كفعالية معززة لجهازها. وحينما استعان فرويد (Freud) بما سمي بـ«استعارة الرقابة»، لوصف عملية الكبت، فإن الأمر لم يكن سوى تشبيه، لأن الرقابة «النفسية» لا تمر عبر المسلك العمومي لمؤسسات الدولة، كما هو الشأن بالنسبة إلى الرقابة بالمعنى الحرفي الدقيق، رغم أن الدولة قد تلعب دوراً استيعابياً داخل المشهد البسيكولوجي.

من جهة أخرى، فإن وجه الشبه يعتبر هاماً، وذلك بالقدر الذي يستدعي فيه مبدأ النظام ومبرر التنظيم المركزي بخطاباته وخبرائه اليقظين وممثليه. ومما لا شك فيه، أن الرقابة مرتبطة بالعقل، ففي غياب مبرر عقلاني، لا يمكن تحديد القوة القامعة أو المانعة داخل فعل الرقابة. وستكتفي في هذه الحالة، بتحليل العمل التعويضي للدولة ولن نلم بكل الإجراءات والتقنيات والاستراتيجيات والحيل،

التي تمنع أو تهمش الخطابات دون المرور بالضرورة عبر هيئة التبرير المقترنة بالدولة ولا الإعلان عن موقفها أمام العموم.

لقد كانت الجامعة في زمن كُنت مؤسسة عمومية للدولة، وظلت إلى حد الآن مكاناً حساساً يتجاوز فيه العقل الرقيب والعقل المراقب. وتزداد هذه الحساسية في البلدان «الكليانية»، حيث يمر الشكل الأكثر كثافة للقمع، عبر رقابة الدولة. وإذا ما كانت رقابة الدولة في المجتمعات الصناعية ذات الأنظمة المسممة ليبرالية وديمقراطية، قد تقلصت (ولا أقول زالت) داخل النظام في شكله العام، فإننا نرى بالمقابل، كيف تعددت آليات المنع والقمع والإبعاد، دون رقابة بالمعنى الحرسي (*stricto sensu*)، والتهميش أو الإقصاء ونزع الشرعية عن بعض الخطابات والممارسات و«القصائد»، وذلك بأسلوب رفيع وبتفنن متزايد في الطرائق.

طبعاً، لقد كانت أساليب الرقابة معقدة في زمن كُنت الذي يتعين تحليل صمته تجاهها، لكن قدرتها الفائقة حالياً، تتحدى كل وسائل تحليلنا. ويجب علينا استئثار مختلف أنساق تفكيك رموز البنيات المتعددة والمتنوعة، مثل قوانين الرأسمال ونسق اللغة والآلية المدرسية ومعايير وإجراءات المراقبة وإعادة الإنتاج والتكنولوجيات، خصوصاً تكنولوجيا الإعلام، وكل السياسات وعلى رأسها سياسة الثقافة ووسائل الاتصال (في المجالين، الخاص والعمومي) وبنيات النشر، وأخيراً كل المؤسسات بما فيها مؤسسات الصحة «الجسمية والنفسية»، دون إغفال التداخل بين هذه الأساقف والذوات المندرجة فيها أو المنتجة لها والتعقد المتعدد المستويات لوظيفتها البيو - نفسية والمزاجية... إلخ. ولنفترض أننا تحكمنا في نظام هذه الأساقف وأننا أبرزنا مبيانها العام على حاسوب ضخم، فإنه يتغير علينا مع ذلك طرح السؤال التالي: لماذا يظل ملفوظ ما مثلاً، ممنوعاً ولا يسمح

بقوله؟ ويفترض طرح مثل هذا السؤال حول منع عبارة كان من الممكن أن تقال وتم الشعور بمنعها، وجود خلل ما داخل النسق وضمن هيكلة الممنوع، فهذا النسق يتضمن في طياته مبدأ تفككه والقوة أو القوة التفكيكية المضادة التي تسمح له بترك العبارة الممنوعة عبر عن نفسها بل بتوضيحيها. ولا يمكنه في هذه الحالة أن يمارس الرقابة بطريقة معايرة، وحينما يقول الرقيب، بشكل أو باخر، إن الحديث عما يقوم به غير ممكن، فإنه يدرك ما يقوله.

## الملاحظة الثانية

قلنا إن الرقابة لا توجد من دون مبرر عقلاني، وهذا صحيح لكن بمعنى آخر، ففي ما وراء وفي ما بعد ما يمكن أن يربط إمكانية التبرير العقلاني (حساب تقني واستعقاد) (arraisonnement) إجباري لما يجب وما لا يجب أن يقال) أراد كُنت تبرير الرقابة ضمن خطاب حول الجامعية. لقد أراد قول حقيقة الرقابة من منطلق التبرير العقلاني وعبر ذلك حذف العقل ذاته من الرقابة، فكيف تم له ذلك؟

كما سبق الذكر، فإن كُنت أعطى المشروعية للرقابة وعقلن ضرورتها. وقد شيد كعادته، خطاطة للعقلانية القبلية الخالصة، لتبرير واقع هو واقع الدولة. وهو ما قام به أيضاً لتبرير انقسام الجامعة إلى أقسام عليا وسفلى، وبذلك برر الرقابة أو لنقل النقد المسلح والمعتمد على الشرطة، فما هي الحجة الأساسية لهذا التبرير؟ إنها تتمثل في قصور الإنسان. ومن الذي يمكنه فهم الشر الكامن في الإنسان وإعطاء تبرير له؟ من الذي يمكنه توضيح معناه وحقيقةه؟ من القادر على قول معنى وحقيقة وإمكانية وضرورة بل وأساس الرقابة؟ بعد السؤال «من؟» ننتقل مباشرة إلى السؤال «أي؟»: كلية؟ خبير؟ جمعية للخبراء؟ أو أي هيئة كفوءة داخل الجامعية؟ طبعاً إن الأمر لا يتعلق بأعضاء الكليات العليا التابعة للدولة والخاضعة لسلطتها

وبالتالي لسلطة الرقابة، فلا اللاهوتي ولا الحقوقي ولا الطيب بإمكانهم التفكير في الشر وإدراك معنى الرقابة التي يمثلونها مع ذلك، لأن حقيقة الرقابة لا تدرك إلا من طرف الفيلسوف بكلية الفلسفة. وتشكل هذه الكلية «السفلى» مكان العقل الخالص، وهي لا تتوافر من حيث ماهيتها وعلى المستوى التعاقدى، على أي سلطة وقد يتساءل المرء، هل هي قائمة فعلاً وهل لها مكان محدد وهل للفيلسوف نفسه مكان؟ إن للكليات العليا الثلاث تأويلاً خاصاً للشر الجذري. لكنها تفشل جمبعها في فهمه، لأنها تنفي الحرية عبر إقرارها بأن هذا الشر «وراثي» فقط: فالمرض وراثي بالنسبة إلى كلية الطب والواجبات وراثية بالنسبة إلى كلية الحقوق والخطيئة وراثية بالنسبة إلى كلية اللاهوت<sup>(5)</sup>.

لقد ورد هذا الاستدلال في بداية القسم الأول من مؤلف الدين في حدود العقل<sup>(6)</sup> (*La religion dans les limites de la simple raison*)، كما أن المشكلة طرحت في مقدمة الطبعة الثانية، قبل القسم المذكور، وذلك بتعابير السلطة والكفاءة. ويدركنا كثُرت بما قاله في مقدمة الطبعة الأولى، وملخصه أن مبادرته الفكرية تندرج في إطار الحق الكامل (mit vollem Recht) للعالم وللباحث في نظرية الدين وللدارس للدين من منظور فلسفى. وهو بذلك لا يتتجاوز أبداً الحقوق الخاصة (in die ausschließlichen Rechte) لللاهوتي المختص في الكتاب المقدس، أي لصاحب الكفاءة في مجال الديانة

Voir la note de La 1er partie de: Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*, section 4, p. 62.

Immanuel Kant, «De l'inhérence du mauvais principe à côté du bon, ou du mal radical [das radicale Böse] dans la nature humaine,» dans: Kant, Ibid., pp. 38 sq.

الوضعية الموحاة تاريخياً عن طريق الأسفار المقدسة: «وقد وجدت تعبيراً عن هذا التأكيد في أخلاقيات الراحل ميكائيليس (Michaelis) الذي كان متبحراً في المجالين معاً (...). ولم تر الكلية العليا أي مبرر للمساس بحقوقه».

نلاحظ بأن هذه المصطلحات الحقوقية تقدم لنا مؤشرات هامة، تتلخص في كون المسائل الفلسفية المتعلقة بمحكمة العقل، يجب أن تحل وفق سنن وأمام هيئات شرعية. ويفترض هذا التوزيع للحقوق وللκκιفαις، وضع تخوم وخط أو حد خالص وتقريري. وفي هذا الإطار سيقترح كُنت رسمياً طبولوجياً لتمثيل هذا الحد، يستدعي منا وقفة قصيرة، فهو سيقترح تعريفاً للفيلسوف كمعلم للعقل الخالص (reiner Vernunftlehrer)، يجسد المكانة المتميزة لشعبة الفلسفة داخل الجامعة الكاثوليكية.

وخلال توضيحه لدلالة عنوان مؤلفه الدين في حدود العقل (*La religion dans les limites de la simple raison*) الوحي (Offenbarung) بشكل عام، يمكن أن يتضمن في حد ذاته ديانة خالصة للعقل (reine Vernunftreligion) ديانة وفق العقل وحده. ولا تتضمن هذه الديانة العقلانية العنصر التاريخي للوحي، لأنها ليست تاريخية. ومع ذلك، وبين الديانتين، العقلانية والتاريخية، يظل التوافق والانسجام ممكниـن. وهنا يكمن لغز وصعوبة مضامين الكتاب، فهاتان الديانتان أو هذان الفضاءان، الطبيعي والتاريخي، يشكلان «محيطين» أو «دائرتين» غير منفصلتين، بل لهما مركز واحد، فحول نفس المركز توجد الدائرة الداخلية المتعلقة بالديانة الموحاة أو التاريخية، كما توجد الدائرة الخارجية المتعلقة بالديانة العقلانية. وببدل موقعـة الفلسفة داخل هاتين الدائرين، فإن كُنت

سيدرج الفيلسوف « ضمن الدائرة الأوسع وسيسميه « معلم العقل الخالص ». وهذا يعني ثلاثة أشياء على الأقل :

أولاً: إن معلم الفلسفة يوجد خارج الحقل الديني وتحديداً خارج المجال التاريخي للدينية الوضعية. ويبدو أن هذه الأخيرة، وبفعل بعض الاعتبارات، لا تندرج ضمن كفائه الرسمية، وأنا أشدد هنا على صيغة « بعض الاعتبارات ».

ثانياً: ومن جهة أخرى، فإن بإمكان الفيلسوف وكلية الفلسفة، معرفة كل مجالات الكليات الأخرى، بما فيها كلية اللاهوت وتاريخية معرفتها. ذلك أن كلية الفلسفة تشمل حقل المعرفة، كمعرفة تاريخية في مجملها (مادام التاريخ ينتمي إلى هذه الكلية) وكل الحقول المهتمة بالحقيقة. وقد عبر كُنت عن ذلك صراحة في كتاب *صراع الكليات* (*Le conflit des facultés*) قائلاً :

« تتضمن كلية الفلسفة قسمين: قسم العلوم التاريخية (ويشمل التاريخ، الجغرافيا، اللسانيات، الإنسانيات مع كل ما تقدمه العلوم الطبيعية من معرفة تجريبية) وقسم العلوم العقلانية الخالصة (ويشمل الرياضيات الخالصة، الفلسفة الخالصة، ميتافيزيق الطبيعة والأخلاق)، وأيضاً العلاقات المتبادلة بين هذين القسمين. وهي تشمل إضافة إلى كل ذلك، كل أجزاء المعرفة الإنسانية (وهو ما يعني، من منظور تاريخي، الكليات العليا)، مع فارق أساسي، هو أنها لا تجعل من هذه الأجزاء (أي المواد الدراسية أو الوصايا الخاصة بالكليات العليا) مضامين لها، بل موضوعات للفحص والنقد من أجل مصلحة العلم. لذلك، فإن

بإمكان كلية الفلسفة أن تطلب بحقها في كل المواد الدراسية، لإخضاع حقائقها للفحص. ولا يمكن أن يمارس عليها المنع من طرف الحكومة، اللهم إذا ما كانت هذه الأخيرة، تسلك ضدًا على غايتها الخاصة والأساسية»<sup>(7)</sup>.

إن معلم العقل الخالص قد تمت موقعته في الآن نفسه، داخل شعبة الفلسفة وضمن الفضاء الخارجي لأكبر دائرة، أي الخارج عن فضاء لاهوت الكتاب المقدس، مع حفاظه على الإحاطة بكل حقول المعرفة وعلى مراقبتها النقدية، فهو يتوافر على مكаниن: مكان محدد ولامكان، مadam حاضرًا في كل مكان. وهذه الطوبولوجيا هي التي تسمح بتحديد السلطة القانونية. وبهذا المقتضى، فإن الكليات العليا «مطالبة بقبول الاعتراضات والشكوك التي تعرضها كلية الفلسفة على أنظار العموم».

ثالثاً: إن هذا الفيلسوف يدعى «معلم العقل الخالص» وهذه مسألة لها دلالتها، فالفيلسوف لا يتموقع فقط كذات فردية (بحيث تتحدث عن مكانة الفيلسوف وليس عن مكانة الفلسفة والعقل الخالص فحسب)، بل أيضًا كذات مدرسة داخل المؤسسة، كذات كفؤة وموظفة تقدم مذهبًا. إن الأمر يتعلق بمدرس متميز، يعلم التلاميذ ويستمد مشروعية كفاءته من الدولة. إضافة إلى ذلك، فهو يتوافر على وضعية، ليست هي نفس الوضعية التي كانت سائدة في الفلسفة قبل كُتُّت، فلا ديكارت ولا سينيورزا ولا لايبنتز ولا هيوم ولا أي واحد من فلاسفة القرن الثامن عشر، كان لهم مثل هذه

---

Kant, *Le conflit des facultés*, 2ème section de la 1<sup>re</sup> partie: «Division et (7) définition de la faculté inférieure,» pp. 27-28.

الوضعية، فيبين صياغة مبدأ العلية من طرف لاينتر والنقد الكثني، هناك صيرورة مؤسساتية للعقل وتحديداً صيرورة مؤسساتية للدولة، كصirورة لكلية العقل.

وهناك علاقة أساسية بين البنية الطوبولوجية لهذه المؤسسة التعليمية داخل الخطاب الكثني وبين معمارية (architectonique) العقل الخالص، فهذه الأخيرة عرضت كما هو معلوم، في الصفحات الأخيرة لمؤلف **نقد العقل الخالص**<sup>(8)</sup> (*La critique de la raison pure*)، وهو فصل شهير لم يخضع كثيراً للمساءلة، على الأقل من منظور المؤسسة التعليمية، على الرغم من تضمنه لآراء حاسمة وأصلية. ويبدو من المثير وصف معمارية العقل الخالص في علاقته الأساسية بالمادة المدرسية، إذ يعتبر هذا الأمر جديداً بالنسبة إلى تاريخ الفكر. وقد أصبح هذا الفصل مألوفاً من دون شك، في الثانويات الفرنسية، لأنه غالباً ما تقتطف منه عبارة كثت الشهيرة، كموضوع للبكالوريا، وهي: «إننا لا نتعلم الفلسفة، بل يمكننا تعلم التفلسف فقط» (*nur philosophieren lernen*) غير أن ألفة هذه العبارة تحفي في كثير من الأحيان السياق المحصور والصعب المحدد لها والذي يمنحها معناها.

فمن جهة، الأمر يتعلق بتدريس العقل الخالص. وبين كثت، رغم صعوبة المسألة، كيف أن العقل الخالص ممكן التدريس. وهو يقدم لنا درساً حول هذا التدريس أو هذه المادة المدرسية الأصلية، لكن ما يميزها هو أنها ندرسها دون تعلمها، فهذا التدريس هو لاتدريس. والشيء الذي لا نتعلمه، مثلما يتم تعلم باقي الأشياء كمضامين تاريخية، هو العقل. ولا ننسى بأن هذه العبارة الشهيرة

---

Immanuel Kant, *Critique de la raison pure* (Paris: P.U.F., 1944), pp. (8).  
558 sq.

غالباً ما ترد في سياقين داخل هذا الفصل، وبطبيعة الحال فإن النبرة تختلف من سياق إلى آخر. تقول إحداها:

«إذن، فمن بين كل العلوم العقلية (القبلية) المدرسة بكلية الفلسفة إلى جانب المواد التاريخية التي يتم تعلمها لأنها تاريخية، يمكن للرياضيات وحدها أن تعلم، في حين لا يمكن أبداً تعلم الفلسفة (للهم إذا كان ذلك بشكل تاريخي)، أما بخصوص العقل، فلا يمكن أن نتعلم سوى التفلسف».

صحيح أن بإمكاننا تعلم الفلسفة، لكن ليس بطريقة فلسفية، بل فقط بشكل تاريخي. علينا أن نستحضر الفصل الختامي الهريل الذي سيلي هذا الفصل، والذي عنونه كُنت بـ «تاريخ العقل الخالص» (*histoire de la raison pure*)، فهو سرد موجز لتاريخ الفلسفة أو العقل الإنساني، ضمن مادة شغلت فضول الناس دون فائدة وتركت آثاراً شبيهة بالأطلال. إنه أشبه بما قبل تاريخ طفولة الفلسفة، الذي يقول عنه كُنت انه لم يلامسه إلا من وجهاً نظر ترنسيدنتالية، أي من منظور العقل الخالص.

ومن جهة أخرى، فإن الفيلسوف الذي يدرس دون أن يعلم، الذي يدرس دون تدريس أي شيء، يقوم بتعليم فعل لا تعليم مضامين. ومع ذلك، وعلى عكس ما يعتقد، فهو معلم (*Lehrer*) وليس فناناً (*Künstler*)، لأن الفنان هو الذي يتعلم ممارسة الفعل الفلسفى بدل الفلسفة. والحال أنها نوجد هنا أمام وضعيتين:  
أ - لهذا المعلم المتحكم، هو مشروع العقل، فتحكمه أو سيادته، لهما علاقة أساسية بالحق والقانون.

ب - ومعلم الحقيقة هذا لا يوجد في الحقيقة، فهو لا يوجد في أي مكان وليس حاضراً هنا (*da*)، إذ ليس هناك وجود هنا

(Dasein) لهذا المعلم الفيلسوف. والنتيجة هي أن الجامعة وضمنها كلية الفلسفة التي تمنحها معناها وحقيقة تشكل فضاء مؤسساتياً لمعلم العقل الخالص الذي يظل نموذجاً لا وجود له في الواقع، فهل معنى هذا أن الجامعة نفسها ليست حاضرة؟ كيف تشكل الجامعة والتدريس وكلية الفلسفة، أمكنته مؤسساتية تسمح بتدريس دون تدريس، لمعلم للعقل الخالص غير موجود واقعياً ولا يوجد في أي مكان؟ (aber da er selbst doch nirgend).

سنعمل الآن على إعادة رسم الطريق المؤدية إلى هذه القضية المترفة. لكن ونحن على الطريق، سنلتقي بتيمة أخرى، أريد تسجيلها، لأنها تلعب دوراً أساسياً لدى كنّت وأيضاً ضمن التقليد اللاحق على هذا الخطاب الفلسفى حول الجامعة، وتحديداً لدى شيلنگ (Schelling) بخصوص تأسيس جامعة برلين. ولربما تعلق الأمر بخطاطة تشيكيلية وليس بتيمة، فنحن نعاين في إطارها التقاء وانضمام وحلول كل من الشكل العضوي بل البيولوجي للعضوية الحية، باعتبارها كلية المعرفة، والندرة (الطبيعية) التي تتطور المؤسسة الأكاديمية من خلالها، وأيضاً الشكل المعماري أو الهندسي للمؤسسة كبناء مؤسس ومهيكل لكن بشكل مصطنع. وإليكم الآن التيمات الثالث:

- 1 - إن الفيلسوف معلم العقل، وهو مشروع وليس فناناً.
- 2 - يعتبر هذا المشروع كذات غير موجودة ولا تحتل مكاناً داخل المؤسسة المهيكلة أو العضوية المتحكمه في هذه الطوبولوجيا، رغم عدم تحديدها مكاناً.
- 3 - هناك شكل مزدوج للكلية البيو - معمارية لما هو طباعي ولما هو اصطناعي، للعقلانية البيو - تقنية، وإن كانت هذه التسمية لاحقة زمانياً.

سيعتبر كُنْت بأن المعمارية هي فن الأنساق (Die Kunst der Systeme). والنُّسق هو الذي يحول المعرفة العامة إلى علم. وهذا الأمر يحدد أيضاً الوظيفة الأساسية للعقل ألا وهي تجاوز التناقض والتشتت وتشكيل الكل المنظم، بإعطائه شكلاً محدداً (Bild). ومن هنا، نفهم ضرورة الاستعانة بالمجاز العضوي، فالعقل لا يضيف مضموناً، بل ينظم داخل نُسق ويوقف ويمنح الشكل العضوي ويُخضع للكلية وفق مبدأ داخلي. وليس المعمارية كفن للأنساق، سوى النظرية المهتمة بعملية معرفتنا، مادامت هذه العملية مقتربة بالعضوية السقية. ويتم كل هذا «تحت رعاية حكومة العقل» وفي ظل نظامه وتشريعه (unter der Regierung der Vernunft)، فمعلم الفلسفة سيكون مشرع العقل الإنساني (Gesetzgeber der menschlichen Vernunft).

وليس فنان العقل (Vernunftkünstler) وحينما يتم الحديث عن النظام وعن رعاية حكومة العقل، فإن ذلك يعني التفكير في العلاقات الأساسية التي تشمل الجامعة وكلية الفلسفة وسلطة الدولة باعتبارها نسقاً للعلاقات المنظمة، فالسلطة الملكية مطالبة باستلهام العقل أو لنقل حكومة العقل، من أجل قيادة الجامعة. ومن مصلحتها خلق الانسجام بين حكومتها السياسية وحكومة العقل. والجدير بالذكر، أن هذا التناغم كفكرة منظمة للعقل، يوجه التصور السياسي الكئتي للجامعة برمتها.

إن النُّسق يوحد تنظيم مختلف المعارف تحت راية الفكرة، ولا يتم التفكير في الكل إلا باعتباره فكرة (كما يحددها كُنْت، أي كشيء يصعب بلوغه)، إلا كمفهوم عقلاني لشكل الكل. وهو ما يفسر بطريقة غير مباشرة لكن مؤكدة، كيف أن معلم العقل الحالص المتلازم ذاتياً مع هذه الفكرة، صعب التحديد مثلها، وبالتالي فهو في الآن نفسه، ضروري وغير متواجد في أي مكان.

من جانب آخر، لما كانت الفكرة عبارة عن كل عضوي، فإن هذا الكل الذي هو بمثابة معرفة، سينمو مثل الحيوان، أي من الداخل وليس بإضافة الأجزاء بعضها إلى بعض بشكل آلي.

يقول كُنْت: «إن الكل هو إذن نسق عضوي (articulatio) وليس مجموعة غير منتظمة (innerlich)، ويمكنه أن ينمو من الداخل (coacervatio) (per intussusceptionem) وليس من الخارج (wie oppositionem)، وهو بذلك يشبه جسم الحيوان (ein tierischer Körper)، الذي لا يضيف نموه أي عضو، بل يجعل كل أعضائه أقوى وأكثر ملاءمة لغاياته دون تغيير في حجمها»<sup>(9)</sup>.

وهذا ما يفسر كيف أن خطاب النقد الثالث<sup>(\*)</sup> حول الغاية العضوية وحول مقوله كلية الكائن الحي سيتأثر بهذه البلاغة الواردة في نقد العقل الخالص، وتحديداً ما يتعلق بمعماريته، فهذه الأخيرة تلعب دوراً خاصاً وحادة لا يعوض، داخل عملية نمو واقتمال الفكرة. ولا يمكننا التفكير في المؤسسة الجامعية، كمؤسسة للعقل وكمكان لبساط العلم العقلي، من دون هذا الدور الذي تقوم به المعمارية، فلا وجود لهندسة جامعية من دون معمارية.

إن اكتمال الفكر يقتضي ما يدعوه كُنْت بالعملية الصورية كشكل وترتيب متنوع للأجزاء، وهي عملية ضرورية، للكل ومحدة، قبلياً (a priori) وفق مبدأ الغاية (aus dem Prinzip des Zwecks)، فنحن ننطلق من الغاية، كما هو الشأن في الكلية العضوية. وحينما لا

---

.558 (9) المصدر نفسه، ص

(\*) يقصد كتاب نقد ملكة الحكم (*Critique de la faculté de juger*)

تبثق العملية الصورية من الغاية، كغاية أساسية (Hauptzweck) وتظل إمبريقية وخاصعة للهدف ولغير المتوقع، فإنها تقدم فقط وحدة «تقنية» وليس معمارية. وبهمنا كثيراً انتقاء هذه الكلمات، فلفظة «تقنية» تعني هنا نظام المعرفة كإنقان، ومن دون الاعتماد على أي مبدأ، يخلق هذا النظام الانسجام بين تعددية المضامين داخل الترتيب المحتمل الذي تعرض من خلاله. ويمكنا دوماً تشييد مؤسسات وفق عمليات صورية تقنية، مدفوعين بها جنس المردودية التجريبية دون فكرة ودون معمارية عقلية. ويلاحظ كثُر بأن ما نسميه علماً لا يمكن أن يتأسس تقنياً، أي اعتماداً على التشبيهات والمماثلات القائمة بين العناصر المختلفة، ولا بفعل التطبيقات العرضية التي تتم في إطار العلم. وما ندعوه حالياً، خصوصاً بفرنسا، تدقير البحث، يسمح ببناءات مؤسساتية منتظمة، وفق تطبيقات ذات مردودية، وهو ما سينعنه كثُر بالعمليات الصورية التقنية لا المعمارية. يبدو إذن، أن هذا التمييز بين التقني والمعماري يشمل تمييزاً آخر بين البحث «المدقق» والبحث «الأساسي»، علماً بأن لهذا التمييز حدوده<sup>(10)</sup>، وإذا ما أمكننا التمييز بين فكرة المعرفة ومشروع الاستعمال التقني، عندئذ نستطيع تصور مؤسسات مطابقة لفكرة العقل. وفي هذا الإطار، فإن التأويل الهайдغرى لمبدأ العلية يضع العقل في نفس مستوى التقنية الحديثة، وبذلك فهو يحد من فعالية بل ويقتضي التمييز الكثُر بين ما هو تقني وما هو معماري. صحيح أن ما وراء مبدأ العلية كما أوله هайдغر، يمكن أن يدقق من جديد. وبفضي هذا الأمر إعادة صياغة الإشكالية برمتها، بما في ذلك مفهوم المشكلة والعلم والبحث والإبستيمي والفكرة. وهو ما لن أقوم به هنا الآن.

---

Jacques Derrida, «The principle of Reason: The university in the Eyes (10) of its Pupils,» *Diacritics* (December 1983), pp. 3-20 [Voir dans ce volume, p. 503].

إن العملية الصورية المعمارية تتضمن تخطيطاً للكل ولقسمته إلى أجزاء، وسيدعو كُتُبُ هذا التخطيط، الكتبة الأحادية الشبيهة بالتوقيع البيضوي الشكل والمغلف، والذي هو بمثابة حرف أول نحتاج إليه لإقامة العلم ومؤسساته. إنه تخطيط أولي وأول حرف مرسوم، لأن فكرة العلم قائمة بالعقل كبذرة (Keim)، فكل أجزاء الجنين تتغلف وتختفي بداخله، بحيث يصعب بلوغها، وهي تعرف بالكاد عن طريق البحث الميكروسكوبى: فليس هناك تشخيص بالأشعة أو بالصدى بالنسبة إلى باطن العقل. بعد ذلك، سيشبه كُتُبُ الأساق بالديدان بحيث تتولد وتتنبت من ركام المفاهيم المجتمعمة. إنها تبدو مبتورة، لكنها تكتمل مع الزمن وفق الشكل المحدد لها، بحيث تدرج عمليتها الصورية ضمن الكتبة الأحادية للعقل. وبينما العضوية، نعاين كل أعضاء النسق. ويرى كُتُبُ، بأنه من الممكن تخطيط المعمارية العامة للعقل الإنساني ونسق المعرفة الذي يشكل كتبتها الأحادية، وهذا التخطيط يكمل عمل نقد العقد الخالص، فهو ينطلق من الأدوات التي تم تجميعها أو من أطلال البناء المهدمة، لذا فهو بمثابة إعادة بناء. وقد عبر كُتُبُ عن ذلك بقوله:

«سنقتصر هنا على تتمة عملنا، أي على التخطيط ببساطة لمعمارية كل المعارف المنتسبة من العقل الخالص، ولن ننطلق إلا من النقطة التي ينقسم فيها الجذر المشترك (Die allgemeine Wurzel) لملكتنا في المعرفة ويشكل فرعين، أحدهما هو العقل. وأعني بالعقل هنا، السلطة العليا للمعرفة برمتها، وبالتالي فإنني أجعل ما هو عقلاني مقابلاً لما هو تجريبى»<sup>(11)</sup>.

---

Kant, *Critique de la raison pure*, p. 560.

(11)

في هذه اللحظة بالذات يطرح سؤال التعلم، أي سؤال الديداكتيكا والمادة المدرسية باعتباره سؤال المعمارية، فإذا صرفا النظر عن مضمون المعرفة و موضوعها، ونظرنا إليها من الزاوية الذاتية، فإنها ستكون إما عقلية وإما تاريخية. ويطرح سؤال اكتساب المعرفة والانحراف في مؤسسة التدريس من هذا الجانب الذاتي بالضبط، ففي هذه العملية الذاتية، يقال عن المعرفة إنها تاريخية عندما تنبثق من المعطيات (*cognitio ex datis*) ويقال عنها إنها عقلية، عندما تبدأ مما يجب البدء به، أي المبادئ (*ex principiis*)، فالمعرفة المعطاة، تاريخية دوماً، سواء تعلمناها عن طريق التجربة المباشرة أو بواسطة السرد أو بفعل تقرير خطاب ما. ويمكن لنفس الموضوع أن يعرف عقلياً أو تاريخياً، كما هو الشأن بالنسبة إلى السرد الوصفي للأراء. وبهذا الصدد، فإن نسقاً فلسفياً مثل نسق فولف (*Wolf*)، يمكن أن يعلم تاريخياً، إذ بإمكاننا معرفة تفاصيله الدقيقة. وبما أن العلاقة الذاتية بالنسبة هي من طبيعة تاريخية فإنه يكفي نسيان أحد عناصره أو الاعتراض على أحد تعريفاته، ليصبح إعادة إنتاج هذا التعريف أو الاعتماد على آخر بدليل، أمراً مستحيلاً، فالامر يتعلق بمجردمحاكاة تاريخية للعقل كذاكرة أو كتداع للخواطر. ويحضر هنا المبرر الایينتنزي الصارم<sup>(12)</sup> والذي مفاده، أن المعرفة التاريخية تنبثق من عقل غريب (*nach fremder Vernunft*) فسلطة المحاكاة (*das nachbildende vermögen*) ليست هي سلطة الإنتاج أو الابتكار (*das erzeugende Vermögen*). وهنا يبرز تمييز إضافي، هو الوحيد الذي سيمكننا من أن نفهم بدقة عبارة: «لا يمكننا تعلم الفلسفة، بل يمكننا فقط تعلم التفلسف». ويمر هذا التمييز بين

---

Gottfried Wilhelm Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (12) (Paris: Garnier- Flammarion, 1966).

صنفين من المعارف العقلية وهما: المعرفة الفلسفية التي تشغّل بالمفاهيم الخالصة والمعرفة الرياضية التي تفترض بناء المفاهيم (وهو ما يعني بالنسبة إلى كُنْت، اللجوء إلى الحساسيّة الخالصة). وقد رأينا من قبل، كيف أن المعرفة الفلسفية من الناحية الموضوعية يمكنها أن تصبح تاريخية من الناحية الذاتية، وذلك بحسب طريقة اكتسابها. وهذا هو حال التلاميذ عندما يتعلّمون أو يخزنون بذاكرتهم مضمون يمكنها أن تكون عبارة عن أنساق فلسفية. طبعاً، ليست هناك سن محددة بالنسبة إلى هؤلاء التلاميذ، إذ بإمكاننا حسب كُنْت، أن نحافظ مدى الحياة على علاقة تاريخية، أي مدرسية، بالفلسفة التي لن تصبح سوى تاريخ لعرض المواقف الفلسفية.

وهذا التمييز بين ما هو مدرسيٌ تاريخيٌ وما هو عقلاً يصدق على الفلسفة، ولا يصدق بالمقابل على الرياضيات التي يمكن معرفتها عقلياً وتعلمها كذلك، فمعلم الرياضيات لا يمكنه أن يستمد معرفته خارج الحدس الخالص (المحسوس) أي خارج التقبل الخالص لما هو معطى. ولا يمكنه أن يخطئ ولا أن يظل خاضعاً للوهم بالنسبة إلى ما هو أساسي. ويرى كُنْت، بأنه من بين كل العلوم العقلية، يمكن للرياضيات وحدها أن تعلم عقلياً، في حين لا يمكن تعلم الفلسفة إلا بطريقة تاريخية: «أما بخصوص العقل، فلا يمكن أن تعلم سوى الفلسف».

فما نسميه فلسفة، هو نسق كل معرفة فلسفية، وهذه مجرد فكرة لعلم ممكّن، غير موجود بشكل ملموس (*in concreto*). وما نستطيعه فقط هو السير باتجاه هذا العلم، فنحن لا نمتلك الفلسفة، بل وحتى معلم العقل الخالص لا يمتلكها، لأنّه معلم التفلسف وليس معلم الفلسفة. وهنا يتّعِن علينا فهم المعنى الثاني لعبارة كُنْت (لا يمكننا سوى تعلم *man kann nur philosophieren lernen*)

الفلسف)، فالأهمية أعطيت هنا للتعلم (lernen)، في حين أعطيت الأهمية في الحالة الأولى للفلسف (philosophieren) هناك إذن لحظتان ضمن هذه المقوله الكثنية:

1 - لا يمكننا تعلم الفلسفة، بل يمكننا فقط تعلم الفلسف.

2 - لا يمكننا سوى تعلم الفلسف ( سوى التعلم)، لأن الفلسفة ذاتها، في غير متناولنا.

وهذا هو التقدم الحاصل من ملفوظ إلى آخر.

فالملفوظات ظلت هي نفسها، باستثناء التشديد على لفظة فلسف (Philosophieren) في الحالة الأولى، فنحن لا يمكننا تعلم الفلسفة بل يمكننا تعلم الفلسف فقط (nur philosophieren)، ونحن لا يمكننا سوى تعلم الفلسف والاقتراب من الفلسفة لكن دون تملكها، أي دون الفلسف معها حقيقة.

وهنا تطرح مسألة الترجمة: فالتحول التركيبي في الفرنسية لصيغة «لا..... سوى» (لا يمكن تعلم سوى، لا يمكننا سوى تعلم)، يسمح بمحاجة الاختلاف القائم، أما في اللغة الألمانية، فيما ان الجملة ظلت هي نفسها على المستوى التركيبي، فقد كان من اللازم وضع خط تحت الكلمة (philosophieren) (تأفلسف) في الملفوظ الأول، غير أن الالتباس سيظل قائماً، ومن غير المستبعد أن تكون اللحظتان معاً قد حافظتا على نفس المعنى تقريباً بالنسبة إلى كُنت.

هذه الملفوظة المتكررة، إن لم نقل المحولة والمشددة عليها بشكل مختلف، تشير إلى أن الفلسفة تنفلت من التدريس، في حين أن الفلسف يتطلبها دوماً وحصراً، فماهية الفلسفة تنفي كل إمكانية لتدريسيها، أما ماهية الفلسف فستوجب ذلك، ويكتفى أن نستخلص

النتائج المؤسساتية المترتبة عن هذا الأمر، فهي تقترب بمقتضى مزدوج يلتف حول الجسد السامي لمعلم التفلسف وحول غيابه البديهي والحتمي. لأنه يظل ضرورياً في انسحابه ذاته ويلازم المشهد أكثر مما يسيطر عليه، أو لنقل إنه يسيطر عليه مثل شبح، فهو يفتن ويغري، هذا إذا ما اعتبرنا بان هذه القيم تؤثر بعض الشيء في الحساسية والمخايل، لأن العقل كما هو معلوم، مطالب بازالة كل افتتان. وباختصار، فإن كثت يؤكد بأنه لا توجد فلسفة ولا يوجد فيلسوف، فما يوجد هو فعل التفلسف وفكرة الفلسفة، فهناك ذوات يمكنها تعلم التفلسف وتعليمه للآخرين، هناك معلمون وتلاميذ ومؤسسات وحقوق وواجبات وسلطات، لكن ليس هناك فلاسفة ولا فلسفة، فليس لهذين الطرفين حضور هنا. وعندما يقول المرء: «إنني هنا، أنا أ الفلسف، أنا فيلسوف»، فإنه لا يعبر فقط عن السلوك المتغطّر للمُتّبِجِ (ruhmredig) بل يعبر أيضاً عن عدم إدراكه للاختلاف القائم بين النموذج المثالي (Urbild) والمثال الفردي، فالنموذج المثالي للفيلسوف كشخص يطابق المفهوم الكوني (Weltbegriff)، ومن الأفضل أن نقول المفهوم العالمي (cosmique)، للفلسفة (conceptus cosmicus)، وهذا المفهوم يتعارض مع المفهوم المدرسي (conceptus scolasticus) المتعلق بنسق المعرفة كعلم، والذي ينظر إليه فقط، في وحدته النسقية وكماله المنطقى، فالمفهوم العالمي يستخدم كأساس لتسمية الفيلسوف، خصوصاً عندما يتم تشخيصه وتقديمه كنموذج. وللتذكير، فهذا الفيلسوف النموذجي ليس فناناً للعقل، بل هو مشروع (Gesetzgeber) العقل الإنساني، واهتمامه ينصب على الفلسفة كمعرفة بالغايات الأساسية للعقل الإنساني (teleologia rationis humanae) ويحدد العقل هنا في ماهيته، كخاصية إنسانية (animal rationale).

إن التذكير بكون الفيلسوف النموذجي هو مشروع وليس فناناً، مرده إلى أن جميع المهتمين بالعقل ليسوا جميعهم مشرعين، فالرياضي والفيزيائي والمنطقى ليسوا سوى فناني العقل، فهم يتوفرون على أدوات ويتم استخدامهم من طرف معلم الجميع الذي يدرك الغايات الأساسية للعقل الإنساني، وهو الفيلسوف الذي لا يوجد في أي مكان، غير أن فكرة تشرعه توجد في كل مكان، لأن مسكنها هو عقل الإنسان. لا يوجد في أي مكان ويوجد في كل مكان! فكيف نحل هذه الطوبولوجيا المفارقة؟ وكيف نربطها بالمؤسسة؟ إن هذه المفارقة ستسمح بامتداد هذا المنطق نفسه، وهو ما لا حظه شيلانغ عند نقده لمؤلف صراع الكلبات (*Le conflit des facultés*)، فكانت جانب الصواب عندما أراد تحديد مكان مؤسساتي مختص، تجسده شعبة الفلسفة، فمادامت هذه الأخيرة موجودة في كل مكان، فإننا غير مطالبين بتخصيص مكان لها، ويجب علينا ألا نعني هذا المكان أساساً.

هناك المعلم وهو غائب، لكن لديه عشيقه وهي الميتافيزيق. و يقدمها كُنت كعاشرة محبوبة (Geliebte)، يتم الرجوع إليها دوماً بعد الخصم. وعاشرة المعلم هاته، هي أيضاً رقيب داخل شعبة أو كلية الفلسفة (الكلية السفلية)، فهي بمثابة رقيب دون قوة عمومية، بل إنها تمارس رقتها ضد رقابة الدولة، رقابة ضد الرقابة، رقابة العقل لخدمة العقل وليس ضده. لكن بتحديدينا لهذه الميتافيزيق العقلانية كرقيب، تكون قد اعترفنا بالبنية الرقابية للعقل.

هكذا سيظل النقاش مطروحاً حول أفضل رقابة، وبالنسبة إلى المعلم أو للكائن الفاني، ليست هناك رقابة مرفوعة، بل مجرد حساب استراتيجي، تتصارع فيه رقابة مع أخرى.  
فهل تعتبر هذه الاستراتيجية بمثابة فن؟

## لاهوت الترجمة<sup>(1)</sup>

سيسمح لنا مثل هذا العنوان، باتباع مسلك ضروري ومعروف بما فيه الكفاية، فتاریخ وإشكالية الترجمة بأوروبا قد تشكلا على أرضية، إن لم نقل على جسد أو متن الكتابة المقدسة. وفي هذا الإطار، فإن ترجمة الكتاب المقدس مكنت من ترسيخ، أو بالأحرى تجذير وإعادة تجذير اللغات الطبيعية. غير أنني لن أذكر هنا، وبداعف الاختصار، سوى اسم لوثر (Luther)، فالرمز كاف في هذا المقام. ويمكننا انطلاقاً من هذا الحدث أو من هذه السلسلة المتميزة من الأحداث، متابعة مسار الترجمة والخطاب حولها وممارستها بأوروبا. ومما لا شك فيه، أن أحاديث وتحولات أخرى، قد أثرت في بنية الترجمة، لكن شيئاً ضمّن هذه العلاقة الأساسية بالكتاب المقدسة، ظل راسخاً بالضرورة. وهو ما حاولت إبرازه في بحث حول «مهمة

---

(1) هذا النص هو في الأصل محاضرة ألقيت بالإنجليزية بجامعة تورونتو (Toronto)، خلال ندوة حول «سيميوтика الترجمة الأدبية». وقد اختتم سلسلة من المحاضرات التي ألقيت بنفس الجامعة ما بين 31 أيار / مايو و 25 حزيران / يونيو 1984. ظهر هذا النص أولاً بمجلة: *Texte*, no. 4 (1985),

وبعدها في عمل مشترك بعنوان: *Qu'est-ce que Dieu?: Philosophie, théologie:* *Hommage à l'abbé Daniel Coppieters de Gibson, 1929-1983* (Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis, 1985).

المترجم» لفالتر بنجامين<sup>(2)</sup> (Walter Benjamin). طبعاً لن أتوقف عند هذا العمل كثيراً، وسأكتفي بتقرير المسافة بين النتائج التي توصل إليها بنجامين وبين بعض المقاطع المقتطعة من الديوان الغربي الشرقي لغوته<sup>(3)</sup> (Goethe). ففي الجملة الأخيرة من نصه المذكور، تحدث بنجامين عن نقل ما بين سطور الكتاب المقدس كمثال نموذجي (Urbild)، وكصورة أو كشكل أصلي للترجمة، وأنا أفضل هنا الاحتفاظ بالكلمة الألمانية (Urbild)، لأنني سأتحدث على مدى هذه المحاضرة عن (Bild) و(Bilden) و(Bildung). وإليكم ما قاله غوته، بعد أن ميز، كما سيفعل جاكوبسون، لكن في سياق آخر<sup>(4)</sup>، بين ثلاثة أصناف أو بالأحرى ثلاث حقب للترجمة:

«لكن، لماذا نعتنّى الحقبة الثالثة بالأخيرة؟ ذلك ما سنجيب عليه ببعض الكلمات، فالترجمة التي تهدف إلى التماهي مع الأصل تسعى إلى الاقتراب، في آخر المطاف، من نقل ما هو قائم بين السطور، كي تيسر بشكل كبير فهم النص الأصلي. هكذا، فتحن نجبر بشكل لا إرادى على الرجوع إلى النص البدائى. وبذلك، لا تنتهي الدورة التي يتم فيها الانتقال من

Jacques Derrida, «Des tours de Babel,» in: Joseph F. Graham, ed., (2) *Difference in Translation* (Ithaca: Cornell University Press, 1985), pp. 209-284.  
Repris dans: Jacques Derrida, *Psyché: Inventions de l'autre* (Paris: Galilée, 1987).

Johann Wolfgang von Goethe, «Traductions,» in: Johann Wolfgang von (3) Goethe, *Le divan occidental -oriental*, trad. Henri Lichtenberger (Paris: Aubier-éditions Montaigne, 1969).

Roman Jakobson, «Aspects linguistiques de la traduction,» dans: (4) Roman Jakobson, *Essai de linguistique générale* (Paris: Editions de Minuit, 1963), pp. 78-86.

الغريب إلى المأثور ومن المعلوم إلى المجهول<sup>(5)</sup>.

إنني لن أتحدث مباشرة عن هذا بعد اللاهوتي بالذات، فالعنوان الذي اخترتة، وهو «لاهوت الترجمة»، يحيل على مجموعة تاريخية أخرى، وعلى تشكيل ما قبل حدائي يسمح باحتواء اللحظة اللوثرية (Luthérien) (وهو ما يقوم به كل مفهوم للترجمة)، ولكنه يحتفظ ببعض الأصالة المتمثلة في توفر عائلة من الأحداث غير المختزلة في تاريخ الترجمة وإشكاليتها وممارستها.

فما هي المؤشرات الخارجية والمأثورة التي تشير إلى عائلة الأحداث هذه؟ إنها إجمالاً ما ندعوه بالرومانسية الألمانية التي شكلت في الآن نفسه لحظة تأمل قوي ومتوتر وقلق وأيضاً منبه بالترجمة وبإمكانيتها وضرورتها ودلالتها بالنسبة إلى اللغة والأدب الألمانيين، وذلك في مرحلة لم يكن فيها فكر الـ (Bildung) والـ (Bilden) وكل التلوينات الطارئة على لفظة (Bilden)، منفصلاً عما يمكن أن نسميه «الالتزام بالترجمة» و«أهمية المترجم» و«واجب الترجمة». وكما يلاحظ، فقد استعملت كلمات (Bild) و(Bilden) و(Bildung) وكل الكلمات المترتبة لنفس العائلة، في لغتها الأصلية، لأنها تعتبر هي ذاتها تحدياً للترجمة، فاللفاظ مثل: صورة، شكل، تشيكيلة، ثقافة، تحمل معاني قريبة لكن غير كافية، لأنها تتعمى إلى طبقات دلالية مختلفة. وبخصوص تشكيل الـ (Bildung) والـ (Übersetzung) (وهذه الكلمة الأخيرة، وإن كانت تعني «الترجمة»، إلا أن عملية نقلها إلى لغة أخرى تفقدها بعدها التموضعي المقترب بـ (Setzen)), فإني أريد في البداية، الإحالاة على الكتاب الجميل لأنطوان بيرمان (Antoine Berman) وعنوانه امتحان الغريب،

---

Goethe, Ibid., p. 433, [trad. légèrement modifiée].

(5)

الثقافة والترجمة في ألمانيا الرومانسية<sup>(6)</sup> (*L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*) هنا كاعتراف وكتكريم لهذا الكتاب، هو المساهمة بإضافة صغيرة، لموضوع الإضافة في الترجمة. وستهم هذه المساهمة المتواضعة أولاً، بعد الأنطرو - ثيولوجي والإشكالية الأنطرو - ثيولوجية المؤسسة لمفهوم الترجمة. طبعاً، فإن بيرمان لا يتحدث عن هذا الموضوع. ومن جهتي، فإنني سأحاول إبراز الرابطة بين هذا البعد الأنطرو - ثيولوجي والنقاش الذي كان قائماً في تلك المرحلة، حول المؤسسة الجامعية. وأخيراً، ولتضييق مجال تحليلي، حتى لا أظل أسير العموميات أو الأوهام الميتا - نصية، فإنني سأقترب من نص ومن مؤلف أشار إليه بيرمان بالكاد، ولم يقل عنه أي شيء تقريباً، وهو شيلنگ. وإليكم النص:

«بالفعل، فإن حركة الروح بذاتها، دخولاً وخروجاً (وهذه هي الحركة العامة للترجمة)، كما حددها شيلنگ وهigel، وأيضاً شليغل، هي كذلك إعادة صياغة تأميمية لقانون الـ (Bildung) الكلاسيكي»، والذي مفاده أن ما هو خاص، لا يبلغ ذاته إلا عبر التجربة، أي من خلال امتحان الغريب<sup>(7)</sup>.

مقابل قانون (Bildung) الكلاسيكي والذى هيمن على فكر الترجمة عموماً، من غوته إلى هيغل، مروراً بشيلنگ، سيضع بيرمان «فكرة هولدرلين»، الذي سيقوم «بتفجير بساطة خطاطة الـ (Bildung)».

---

Antoine Berman, *L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, les essais (Paris: Gallimard, 1984).

(7) المصدر نفسه، ص 258-259.

وإذا ما كنت قد اخترت الحديث عن شيلنگ، فلأن هناك سبباً آخر دفعني إلى ذلك، لم يكن وليد الصدفة، فهذا الخطاب حول «الترجمة الأدبية»، والذي لا يتحدث كثيراً عن الترجمة وعن الأدب «بالمعنى الحصري»، بقدر ما يتحدث عن فلسفة شيلنگ حول الترجمة الأدبية وعن الادعاء الأنطرو - ثيولوجي بتأسيس الترجمة الشعرية، يشكل هو أيضاً موضوع الجلسة الخاتمة للحلقة الدراسية المقامة هنا حول اللغات ومؤسسات الفلسفة (Languages and Institutions of Philosophy)، وهو ما سيسمح لكم بالتعرف على آثار التسويات التي حصلت بين تلك الحلقة وهذه الندوة، فالجلسة الأخيرة كانت مخصصة للعدة الكثئية حول فلسفة الجامعة و حول الفلسفة داخل الجامعة، وفيها إعلان عن نقد شيلنگ للاقتراب الكثئي. وبالفعل، فإن شيلنگ سيعيد النظر في هذا الاقتراب ضمن «دروس» سنة 1803 حول «منهجية الدراسات الأكademie»<sup>(8)</sup>، وبهذا المقتضى، فإن البناء والاستنتاج الكثئي للبنية الجامعية (وتحديداً للكليات العليا، وهي كليات اللاهوت والحقوق والطب المرتبطة بسلطة الدولة والممثلة لها، والكلية السفلی، وهي كلية الفلسفة التي لا تخضع لرقابة هذه السلطة، مادامت تحمل خطاباً حول الحق داخل الجامعة)، سيتعرضان لمؤاخذات شيلنگ، خصوصاً ما يتعلق بمنظورهما الطوبولوجي الأحادي<sup>(9)</sup> (Einseitigkeit).

ويعكس هذا المنظور الأحادي، على مستوى الهندسة

Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Leçons sur la méthode des études académiques,» dans: Friedrich Wilhem Joseph de Schelling [et al.], *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université*, présentés par Luc Ferry, J.-P. Person et Alain Renaut et traduits de l'allemand par G. Goffin... [et al.] (Paris: Payot, 1979), pp. 41-164.

(9) المصدر نفسه، ص 105.

المؤسساتية، النظرة الأحادية «للنقد» الكثئي داخل مبدئه نفسه، فحسب شيلينغ، لا تعمل أشكال الفصل وكل شبكات التحديد النقدي، المحيطة بالمؤسسة الجامعية الكثئية (كما تم وصفها في مؤلف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*)), إلا على نقل التعارضات التي تحدث عنها كُنت، بين الحساسية والفهم، بين الفهم والعقل، بين الحدس الحسي والحسن العقلي وبين الحدس المشتق (*intuitus*) (*derivativus*). والحسن الأصلي (*intuitus originarius*)، فيبين الطرفين توجد العملية الصورية للمخيال (*Einbildungskraft*)، لكن هناك أيضاً وبكل بساطة، وجود للفكر. ذلك أن كل الانفصالات الناجمة عن النقد الكثئي، ستخضع طبعاً لعملية التفكير. ولا يمكن أن يتحقق ذلك، إلا بجعل الانفصال ذاته قابلاً للتفكير وممكناً انطلاقاً من الوحدة الأصلية. بالنسبة إلى شيلينغ، ضمن حركة مشتركة لما سيسمي بالمثالية الألمانية مابعد الكثئية (*post-Kantien*) فإنه يتعمّن انطلاقاً مما يجب الانطلاق منه بغية التفكير في الانفصال، أي الوحدة الأصلية. وإذا ما حصل ذلك، فلن تكون الاختلافات سوى ترجمات (وهي ليست لسانية بالضرورة)، لعين الذات المرسمة أو المنعكسة على أنظمة مختلفة، فليست الفلسفة التأملية سوى معرفة الانطلاق مما تنطلق منه المعرفة، والإقرار بهذه المعرفة الأصلية التي يفترضها كل تحديد نقدي. وهذه الحركة لم تعد قبل - نقدية، فهي ترغب في أن تصبح بعد - نقدية، أي نقداً للنقد. وهو ما سيوضحه الدرس الرابع لشيلينغ حول نظرية الترجمة «التأملية» أو «الانعكاسية» التي تهتم بدراسة العلوم العقلية الخالصة، أي الرياضيات والفلسفة. ومعلوم أن كُنت، قد فصل بين هذه وتلك في مؤلف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*)، حيث بين كيف أن الرياضيات الخالصة، وعلى خلاف الفلسفة (ميتابفيزيق الأخلاق وميتافزيق الطبيعة) تبني موضوعها الحسي الخالص، وهذا البناء لا معنى له في الفلسفة الخالصة.

من جهته، فإن شيلنگ سيعيد النظر في هذا الفصل، انتطلاقاً من وحدة المعرفة الأصلية السابقة على التعارض بين المحسوس والمعقول، فمقطقه هو الحدس العقلي، بحيث سيتحدث عن التشابه القائم بين الرياضيات والفلسفة دون مماهاة، وهو ما يسمح بنقل الواحدة داخل الأخرى، لأنهما تتأسسان معاً على هوية العام والخاص، فالمثلث الخاص الذي يتمثل كل المثلثات، مادام يحتضن الوحدة والكلية، الوحدة الكلية (*unitotalité*) = (*Ein-und Allheit*) (Ein-und Allheit) الممنوحة للحدس. وبالنسبة إلى الفلسفة، فإن الحدس مرادف للعقل، إنه حدس عقلي (*intellektuelle Anschauung*)، وباعتباره كذلك، فهو يشكل شيئاً واحداً مع موضوعه داخل المعرفة الأصلية (*Urwissen*)، فالرياضيات تشبه الفلسفة وحدسها ليس مباشراً بل انعكاساً (*Reflektierte*). إنها تنتمي لعالم الصورة المنعكسة (*abgebildete Welt*) ولا تبرز المعرفة الأصلية في هويتها المطلقة إلا على شكل انعكاس. وبالتالي، فإن النقل التماثلي الحاصل بين العالمين اللذين يشكلان في الحقيقة عالماً واحداً، يتم بفعل الرمز (*Bild*)، وهذه الرمزية تتطور داخل لعبة إعادة الإنتاج الخيالية (*Abbildung Einbildung*). وهنا يبرز تعقد العلاقة مع كُتْت، لأن امتياز الخيال (*Einbildungskraft*)، من التبعات الكَتَّية أيضاً.

وفي هذا الإطار، يبرز الدور الأساسي للشعر وللخطاب الشعري ضمن هذه الدروس، فالشعر يوجد في قلب الفلسفة، إنه بمثابة «موضوعة فلسفية» (*philosophème*). وستكون معارضة كُتْت، بمثابة شهادة على تأثر شيلنگ بمؤلف نقد ملكة الحكم (*Critique de la faculté de juger*) الذي قرأه حينما كان طالباً بجامعة توبينغن (Tübingen)، وقبل أن يساعدته كل من فيخته (Fichte) (الذي كان معجبًا به إلى حد كبير) وغوتة (Goethe)، على الالتحاق بجامعة إينا (Iéna) كمدرس سنة 1789، وهي السنة نفسها التي هيأ فيها كُتْت

نصوص صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) من أجل النشر. بعد ذلك بقليل، سيقدم شيلنخ، الأستاذ الشاب بإلينا (التي لن يمكن بها سوى خمس سنوات) (دروس حول الأبحاث الأكاديمية) (*Leçons sur les études académiques*). وتشبه الخطاطة الحجاجية التي بني عليها نقه لكت، خطاطة نقد ملكرة الحكم (وهو ما سيلاحظ لدى هيغل أيضاً، والذي سيعلن عن ذلك صراحة). هكذا، سيقوم بتوحيد المقتضيات التي تم فصلها في المؤلفين التقديرين الآخرين. وستشمل هذه الوحدة المخيال والعمل الفني الناتج عنه. إن المخيال بهذا المعنى (*Einbildungskraft*)، والذي سيميز شيلنخ عن الخيال المزيف<sup>(10)</sup>، سيحل التناقض القائم بين المعنين، باقتراح عملية صورية وبسيطة، أي مترجمة. وهذه الترجمة عن طريق المخيال (*Einbildung*)، هي بمثابة تعاقد يربط الفلسفة بالفن، وتحديداً اللغة الفلسفية باللغة الشعرية، فالعقل والمخيال هما الشيء نفسه<sup>(11)</sup>، لكن أحدهما يتم داخل «ما هو واقعي» (*im Realen*). طبعاً، سيندهش المرء من هذه المماهاة أو هذه المماثلة وهذه الترجمة المتبادلة بين ما هو عقلي وما هو خيالي، إذا ما ظل متباشياً بوجهة النظر الأحادية للفهم، فاعتبار المخيال بمثابة عقل، يرجع إلى كون الماهية الداخلية للمطلق، أي للمعرفة الأصلية، هي التشكل عبر الصورة (*In-Eins-Bildung*). وهذا هو المفهوم الأساسي للدرس، وهو وإن كان يضمن الإمكانية الأساسية للترجمة بين مختلف الأنظمة (بين الواقعي والمثالي، بين المضامين الحسية والعقلية، وبالتالي بين اللغات وبين

---

Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Sixième leçon,» dans: Schelling (10) [et al.], *Ibid.*, p. 91.

كما هو الشأن لدى كثت، كان يستعمل الكلمات اللاتينية والألمانية بالتتابع.

(11) المصدر نفسه.

الاختلافات الدلالية المثالية والاختلافات الشكلية الدالة المسممة محسوسة)، فإنه بالمقابل يستعصي على الترجمة. ويعتبر انتماً للغة الألمانية واستثماره الدلالات المتعددة للفظة (Bildung) ضمن (L'In-Eins-Bildung) بمثابة تحد لنا، فالترجمة الفرنسية لهذه الفظة الأخيرة بـ «تشكل أحادي» (uni-formation) لا يشوه اللغة الفرنسية فحسب، مادامت هذه الكلمة غير موجودة أصلاً، بل يلغى أيضاً كل لجوء إلى أهمية الصورة التي تكشف بالضبط عن وحدة المخيال (Einbildungskraft) والعقل، وعن ترجمتهم المتبادلة. وأنا لا أحاكم هنا المתרגمين، فلربما كان اختيارهم هو الأفضل، لكنني أريد فقط التأكيد على المفارقة التالية، وهي أن مفهوم الترجمة الأساسي يرتبط شعرياً باللغة الطبيعية ويقاوم كل ترجمة.

إن هذا الأمر يؤكّد قول شيلنγ، لكنه يضعه في مأزق على ما يبدو، فالتشكيل والتشكيل كصورة (L'In-Eins - Bildung) يجمع بكل تأكيد، لكن هذا التجميّع ينبع الوحدة، إنه إنتاج شعرى مادام يوحد الشكل دون تنميط، فهو يحافظ على الكونى والخصوصى داخل الأثر الذى ينتجه. وبفعل هذه الخاصوصية ذاتها، يرتبط أساساً بالشعرية وباللغة الطبيعية، فالماهية الداخلية للمطلق هي عبارة عن (In-Eins - Bildung)، ينتشر بكثرة ويخترق عبشه (Ausfluß) عالم الظواهر، من خلال العقل والمخيال، لذلك لا يمكننا الفصل بين الفلسفة والشعر. وهذا ما يؤكّده شيلنγ باستمرار، فما نستطيع فعله فقط، هو إحالة كل طرف على آخر، على الرغم من كون الشعري (المتجذر داخل خصوصية اللغة)، يموضع ذلك الذي يحد من قابلية الترجمة التي ينادي بها.

وهذا الأمر مخالف لما أقره كُنْت، مع العلم بأنه هو من رسم هذا المسلك، فكُنْت يضع تقبلاً بين معلم العقل الخالص، أي

الفيلسوف المشرع، وبين الفنان بما في ذلك فنان العقل<sup>(12)</sup>. وبالنسبة إلى شيلنغ، هناك تماثل بينهما، فالشاعري محايٍ للفلسفـي، وهو ما سيكون له تأثير هام على «التشكل» الفلسفـي وعلى الـ (Bildung) كتعليم وكثقافة وكتعلم للفلسفة. ويجب التفكـير في هذا الشكل (Antritt - Bildung) انطلاقاً من (L'In-Eins - Bildung)، ومن الماهية الداخلية للمطلق ووحدة تشكل الكوني والخصوصـي. يجب أيضاً التفكـير في الجامعة داخل منطق وحدة التشكـل، الذي هو بمثابة شعرية الترجمـة.

إن الفلسفة هي روح وحياة المعرفـة، باعتبارها متضمنة لغايتها في ذاتها. ولا يجد شيلنـغ الكلمات النابـية لمواجهة أولئك الذين يريدون استعمال المعرفـة وتدقيقها واستغلالها لغايات أخرى غير ذاتها، أو إخضاعها لمقتضـيات «مهنة غذائية» (professionnalisation) alimentaire. وهي نفس الصعوبة التي ستواجه كلـاً من نيتـسه (Heidegger) وهـайдغر (Nietzsche)، فالفلسفة كعلم حـي (lebendige Wissenschaft) تقتضـي «دفعـة فنية»، فهـناك (es gibt)، كما ورد في الدرس الخامس :

(einen philosophischen Kunsttrieb, wie es einen poetischen gibt)، وتسمح هذه «المـوـلـل» (wie)، بتمفصل المـمـاثـلة والتـقـارـب الرـمزـي ومكان مرور التـرـجمـة. ولـهـذا السـبـب، فإنـ شـيلـنـغ لمـ يـفـصل أبداً بينـ المـضـمـونـ الـفـلـسـفـيـ أوـ المـوـضـوعـةـ الـفـلـسـفـيـ وـشـكـلـ عـرـضـهاـ، فـكـلـ فـلـسـفـةـ «جـديـدةـ» بالـنـسـبـةـ إـلـيـهـ مـطـالـبـةـ بـالتـقـدـمـ (خطـوةـ) جـديـدةـ عـلـىـ مـسـتـوىـ الـشـكـلـ، وـيـجـبـ أنـ يـتـطـابـقـ معـهاـ شـكـلـ جـديـدـ وأـصـالـةـ شـعـرـيةـ، وـبـالـتـالـيـ إـثـارـةـ وـتـحـدـ لـمـ يـسـبـقـ أنـ طـرـحـ عـلـىـ الـفـلـاسـفـةـ السـابـقـينـ، أوـ عـلـىـ الأـقـلـ عـلـىـ أـولـئـكـ الـذـينـ لـمـ يـرـبـطـواـ الـعـقـلـانـيـةـ الـفـلـسـفـيـةـ وـلـاـ

---

Immanuel Kant, *Critique de la raison pure* (Paris: P.U.F., 1944), (12) chapitre III: *Architectonique de la raison pure*.

السيمانтика الفلسفية عموماً، بالجسد الشعري و«ب الواقع» شكل أو لغة ما. وهنا تبرز أصالة شيلنخ، فمن الأصالة - والجدة - القول إن بإمكان الفلسفة ومن واجبها التوفير على أصالة، ويأن الأصالة الشكلية ضرورية بالنسبة إليها، وبأنها أيضاً عمل فني.

وتسمح هذه الأصالة بالتمييز بين الفيلسوف والرياضي (لذلك لا يوجد مشكل الترجمة في الرياضيات، لأنها من حيث ماهيتها إلغاء أو حل مباشر للترجمة). أكيد أن الفلاسفة، مثل الرياضيين، يقيمون علاقة مع الكوني ويتوحدون داخل معرفتهم، غير أن أصالة قدرتهم على أن يكونوا أصليين راجعة إلى قدرتهم على «تحويل الأشكال» (Wechsel der Formen)، وهي تستدعي أيضاً نقلأً أو ترجمة - (Über) setzung ( وإن كان شيلنخ لم يستعمل هذه الكلمة الأخيرة هنا)، بحيث تطرح هذه العملية شيئاً جديداً وتفرضه وتوجهه، كما تسمح بتجاوز الخصوصية الفارقية.

وعلى اعتبار أن هناك (es gibt) دافعاً فنياً بالنسبة إلى الفلسفة، فإن السؤال المطروح هو: ما هي النتائج المستخلصة على مستوى التدريس بالنسبة إلى هذا التشكيل (Bildung)، وهل يمكن تعلم الفلسفة؟ وقد شغل هذا السؤال كما هو معلوم، كل مفكري تلك الفترة منذ كثت، هؤلاء المفكرون الذين أصبحوا موظفين بالتعليم العمومي، والذين كانوا غير مقتنيين بكون هذا الوضع هو ما يمثل وجهة ونصيب بل وإمكانية الفلسفة، فهل يمكن اكتساب هذه الأخيرة، بفعل الممارسة والتطبيق؟ أم أنها على العكس من ذلك، هبة مجانية (ein freies Geschenk) وسلطة فطرية (angeboren) منحها القدر<sup>(13)</sup>؟ إن الجواب هو نعم بمعنى ما، فهناك (es gibt) هبة أو هدية (Geschenk) ممنوحة ومرسلة ومعطاة من طرف

القدر. وهكذا، نحن نُعتبر مهنيين لممارسة الفلسفة، وذلك بالقدر الذي تكون فيه فن عقريّة منتظمة حول حديث عقلي معطى ومحدد لموضوعه ومرتبط بعقريّة اللغة الطبيعية. وعليه، إذا ما كان الجوهرى في الفلسفة لا يتعلم، فإن أشكالها الخالصة، يجب أن تتعلم بالمقابل. ورغم الإقرار بكون الفلسفة هبة، فإن ذلك لا يعني أن كل واحد يمتلكها دون تمرن، فالجانب الفني الخاص لهذا العلم الفلسفى (الذى يدعوه شيلنگ الفن الجدلی) لا يمكن التمرن عليه. ويوضح الدرس الرابع المتعلّق بالرياضيات والفلسفة بأنه إذا ما كان الحدس الخالص للمكان والزمان «مُنعكساً» فقط في المحسوس الذي ترجع إليه الرياضيات، فإن الحدس في الفلسفة بالمقابل، يتم مباشرة وبشكل خالص بالعقل. وليس باستطاعة من لا يمتلك هذا الحدس فهم ما يقال في الفلسفة ولا حتى ما ينقل إليه. وقد يعطي الانطباع بأنه فهم الكلمات، لكنه لا يستطيع التفكير في معانٍها، لذلك يستحيل عليه المرور من هذا الفكر إلى ذاك. إن الحدس الفلسفى هو معطى (والمقصود بذلك أنه هبة وهدية) ولا يمكن إقراره (أي لا يمكن نقله أو توزيعه عن طريق التدريس). لكن هناك شرط سلبي لهذا الحدس الفلسفى اللامتناهي، وهو الوعي بلا جدوى (*inanité*) (inanité) لهذا الحدس الفلسفى اللامتناهي، وهو الوعي بلا جدوى (*inanité*) كل معرفة نهائية. ويمكن لهذا الوعي أو الشرط السلبي أن يعمق ويوضح ويتطور ويشكل ويبلور داخل تشكيل (*Bildung*). ويتبعه عليه التحول، لدى الفيلسوف الذي يحسن تشكيله وتطويره ذاتياً (*in sich*) (*bilden*) والتشكل من خلاله، ليصبح علامه أو عضواً لا يقبل الفساد أو عادة لا تقبل التحول، أو لنقل استعداداً لرؤيه كل شيء كما هو معروض (*dargestellt*) داخل الفكره. ويمكن لهذا العرض بالضبط أن يصبح ترجمة أو إعادة ترجمة للواقع داخل المثالي، كما يمكن اكتساب صفة أو هيأة المترجم الفيلسوف الذي تشكل من أجل هذه الترجمة وهذا الصنف أو الشكل من العرض (*Darstellung*).

وليست المعرفة الأصلية/ البدئية (Urwissen) التي تشكل المطلب الأخير لهذا الخطاب، سوى «المعرفة المطلقة بالإله» (وهذا التعبير لشيلنخ)، وبهذا المعنى، يمكننا الحديث عن لاهوت الترجمة. وبالنسبة إلى شيلنخ نفسه، فإنه من الممكن أن تنبثق عن هذا اللاهوت، ترجمة مؤسساتية داخل الجامعة التي يتصورها مستقبلاً: «فما أن اللاهوت هو العلم الذي يتموضع أساس الفلسفة بداخله، فإنه يتعين أن يحظى بأول وأسمى مرتبة»<sup>(14)</sup>. وهذا هو الاعتراض الموجه إلى مؤلف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) في الدرس السابع<sup>(15)</sup>، فصيغة «العلوم الوضعية» لا تحمل هنا دالة حديثة، كما يسجل المترجمون الفرنسيون ذلك، بل تعني العلوم التي تحظى بوجود مؤسساتي ويمتن من المعارف وبمشروعية عمومية. إنها العلوم التي تشكلت كمواد دراسية، مثل العلوم اللاهوتية والقانونية والطبيعية التي جعلها كَنت معارضة للمادة الفلسفية. ويشير عنوان هذا الدرس إلى أن التعارض بين الفلسفة وهذه العلوم «الوضعية» خارجي، وبالتالي فهو غير مبرر فلسفياً ولم يتم التفكير فيه بشكل جيد. وبالتالي، فإن نسق حدود التعارض الذي شيد عليه مؤلف صراع الكليات، يظل خارجياً وغير مبرر.

ويتضمن النقد الموجه إلى كَنت معنيين، أحدهما حرفي أو حاد، أي مؤسساتي حصرياً، أما الآخر فهو أساسي بشكل أكبر ويعتبر دعامة للأول، غير أنه بإمكاننا دمج هذا بذلك، فالنقد النظامي الموجه للكليات من الداخل، موجه إلى المنظور الكَنتي الأحادي

Schelling [et al.], *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université*, p. 105.

Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Sur quelques termes opposés de l'intérieur à la philosophie, et en particulier l'opposition des sciences positives».

الجانب والمتعلق بوجهة نظر كَنْت حول النهاية (finitude) التي يحدد من خلالها التعارض بين الفلسفة واللاهوت، جاعلاً من الأولى حقلأً للفكر الممتهني. وبذلك فهو منح للمادة الفلسفية الشيء القليل والكثير في الوقت نفسه. فهو منحها الشيء القليل، لأنّه جعلها مادة من بين المواد المدرسية الأخرى، وأعطهاها الشيء الكثير، حينما عين لها كلية بكاملها. وقد اقترح شيلنگ دون مواربة وببساطة، بألا تكون هناك شعبة للفلسفة. ولم يكن غرضه هو إلغاء الفلسفة من الخريطة الجامعية، بل على العكس، كان يروم من وراء ذلك، الاعتراف لها بمكانتها الحقيقية، ألا وهي التواجد في كل مكان: «فالكل، لا يمكنه من جراء ذلك، أن يكون خاصاً»<sup>(16)</sup>.

إن شيلنگ لا يعارض فقط وجود شعبة الفلسفة، بل يؤكّد أيضاً بأنّه لم يكن لها وجود أصلاً، وحينما يعلن المرء عن اكتشافها، فإنه يكون مخطئاً، لأنّ ما ندعوه - تعسفاً - بهذا الاسم ليس فلسفياً حقاً. ويبدو هذا «التأكيد» (Behauptung) من طرف شيلنگ مناهضاً لكونه بشكل مباشر. والحال أنه ظل أميناً تجاه بعض أقوال كَنْت، فكلية الفلسفة التي تبدو محاصرة في مكانها وداخل مجالها الخاص هي، حسب كَنْت، موجودة في كل مكان في الحقيقة، ومعارضتها للكليات الأخرى، تتطلّل ثانية وخارجية. وعلى العموم، ليس هناك كَنْت واحد بل يوجد اثنان، وحتى أربعة، إذا ما اخذنا بعين الاعتبار المشهد برمهة، الذي هو أيضاً مشهد الترجمة التأويلية، فهناك كَنْت مؤلّف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*), الذي يسعى إلى إيجاد شعبة للفلسفة، ثم هناك كَنْت الذي يمنح لكلية الفلسفة حق الرؤية النقدية الشاملة تجاه كل الشُّعْب الأخرى والتدخل باسم

الحقيقة. وبخصوص النقد، هناك أولاً كُتّب صاحب نقد العقل (*Critique de la raison pure*) ونقد العقل العملي (*Critique de la raison pratique*)، الذي يؤكد على التعارض بين كلية الفلسفة وباقى الكليات (وقد ظل مؤلف صراع الكليات خاضعاً لتوجهات هذين الكتابين رغم صدوره في فترة لاحقة على كتاب النقد الثالث وهو نقد ملكة الحكم (*Critique de la faculté de juger*)), وهناك ثانياً كُتّب صاحب المؤلّف الأخير، والذي أثار حماس شيلنخ الشاب، عبر تجاوزه للتضارضات المذكورة ومحاولته التفكير في الحياة وفي الفن. ونذكر في هذا الصدد، أن كُتّب اعتبر «معلم العقل الخالص» موجوداً في كل مكان وفي لا مكان، فغيابه الضروري والحتمي، يتحكم في الحقل برمه، لكنه يفرغ أيضاً فضاء شعبة الفلسفة<sup>(17)</sup>.

والمحير في الأمر هو أن شيلنخ سيقترح إعادة تنظيم الجامعة والتفكير في طريقة تنظيمها وإعادة الفلسفة إليها، من هذا المنظور حول الحياة والفن أساساً، فإذا ما كانت الفلسفة تتموضع داخل العلوم الوضعية الثلاثة وهي اللاهوت والحقوق والطب، فإنها بالمقابل لا تتموضع كليّة في أي موضع محددة وجزئية للفلسفة، مع التأكيد على أن علم اللاهوت هو أسماؤها. ويمكّنا استبدال «موضع» بـ«ترجمة»، مادام نفس المعنى ينقل ويحمل إلى لغة أخرى. لكن، ما هي الترجمة الكلية، الترجمة الضامنة للموضعية الحقيقة للفلسفة في كليتها؟ إنها هي الفن، فالموضوعة الحقيقة للفلسفة في كليتها، حسب شيلنخ، تمثل في الفن وحده. وبالتالي فإن هذا الأخير سيكون هو فن الترجمة المعممة، مثل الجامعة نفسها. وسيقرّ من جراء ذلك وبشكل مثير، بأنه من الممكن في هذه الحالة، إيجاد كلية الفنون

---

Voir la conférence précédente.

(17)

بدل كلية الفلسفة. وهذا مجرد تنازل عابر، لأن منطق التحليل يقتضي  
بألا تكون هناك شعبة لهذه الترجمة الكلية، مثلما لن تكون هناك  
شعبة من أجل الحضور الشامل للفلسفة.

ويبقى «الشكل» (Bild) هو الضامن للتماثل المترجم بين الفن،  
وخصوصاً الشعر والفلسفة «هكذا إذن، فإن الشعر والفلسفة اللذين  
يعتران متعارضين، من طرف بعض الهواة، يقتضيان تشاكلاً للعالم  
الذي يتولد ذاتياً ويبرز تلقائياً»<sup>(18)</sup>.

وهذا التأكيد سياسي أيضاً، فكلية الفلسفة تظل ضمن المنظور  
الكتئي، محددة ومحصورة من طرف القوة الخارجية للدولة. والحال  
أن الفن الذي لم يتحدث عنه كَثُر في مؤلفه صراع الكليات (Le  
(*conflit des facultés*)، لا يمكنه أبداً أن يحد من طرف قوة (Macht)  
خارجية، فهو إذن مستقل عن الدولة، ولا علاقة له بها على  
المستوى الخارجي، لأنه لا يضطهد ولا يحظى بالامتياز ولا يبرم  
من طرفها، فليست هناك، حسب شيلنگ، ثقافة للدولة. لكننا سنرى  
في ما بعد أن الأمر ليس بمثل هذه البساطة، فيإمكان العلوم الوضعية  
أن تحدد بالنسبة إلى هذه القوة الخارجية للدولة، عندما تكون  
خارجية بالضبط.

إن الفلسفة هي الوحيدة التي لها الحق في مطالبة الدولة بحرية  
غير مشروطة (Nur der philosophie ist der Staat unbedingte  
Freiheit schuldig). وهذا تأكيد كَثُري يخص الفلسفة كمحكمة  
للحقيقة على الأقل. وبما أن الدولة لا تريد إلغاء الفلسفة إلا إذا كان  
ذلك على حساب العلوم، فإنه يتبع على الفلسفة أن تحتل مكاناً  
داخل كلية الفنون، فعلى النقيض مما هو حاصل بالمؤسسات

العمومية للدولة، لا تتوافر الفنون إلا على تداعيات حرة (freie Verbindungen). ومثل هذا الاقتراح (أي إدراج الفلسفة داخل فضاء الفنون) ليس ثوريًا. ويدركنا شيلنخ بتقليد المعهد الفني (Collegium artium) السابق على كلية الفلسفة التي تحدث عنها كُثُر، فقد كان عبارة عن معهد مستقل عن الدولة، وكانت هذه المؤسسة الليبرالية لا تعين الدكتوراه (doctores) كأساتذة تمنحهم الدولة امتيازات، مقابل تعهدهم بإسداء الخدمات لها، بل كانت تعين معلمين للفنون الحرة (magistri). ويرجع شيلنخ انحطاط الفلسفة التي أصبحت موضوع سخرية ولم تعد صاحبة رسالة سامية، إلى انحراف أصحابها في المهنية الوظيفية. وبذلك، كفَّت الفلسفة عن أن تكون تداعياً حرّاً ضمن الفنون وعن كونها ترجمة شعرية. ومعلوم أن شلايرماхر (Schleiermacher) سيقول هو أيضاً إن كلية الفلسفة مطالبة أمام الدولة بالحفظ على وضع المؤسسة الخاصة<sup>(19)</sup>.

وستحاول الآن إبراز المرتكزات العامة لهذا النقد الموجه للجامعة الكُتُنية، أي للأسس التي انبنت عليها هذه الترجمة المؤسساتية، فالدرس السابع سيرفض الأكسيوم الذي ارتكز عليه مؤلف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*)، ألا وهو التمييز بين المعرفة (Wissen) والفعل (Handeln)، ذلك أن المعرفة الخالصة

(19) إن المقترنات التي عرضت على الدولة والحكومة بفرنسا، بغرض تأسيس المعهد الدولي للفلسفة (وهو ما تم فعلاً)، هي أقرب إلى منظور شيلنخ منها إلى منظور كُثُر، حيث أعطى الأهمية لاختلافات اللسانية على المستوى الدولي والإشكالية الترجمة ولا هو شعرى ولإنجازات الفنية والفلسفة المفتوحة على حقول أخرى... إلخ.

لكلها تتضمن أيضاً تصوراً معارضًا لشيلنخ، لأن مبدأ التشكيل الأحادي والكلية الأحادية يمكن أن يكون مقلقاً، سواء نظرنا إليه من زاوية كُثُر أو من زاويتنا الحالية. وكما سرى بعد قليل، فإن الدولة يمكنها وبشكل مفاجئ، أن تكرس كل قوتها ضمن هذا الوضع، والمقصود بذلك، قوة الكلية ذاتها.

طلت مرتقبة بكلية الفلسفة التي لا يمكنها «إعطاء الأوامر» ولا التصرف عملياً. بالمقابل، فإن الكليات العليا ظلت مرتقبة بسلطة الدولة، أي بالفعل. ويقول شيلنگ إن هذا التعارض الذي تم تأريخه جاء متأخراً ويتعبّن تفكيك بنائه، إنه ليس حديثاً بالمعنى الواسع للكلمة، بل هو معاصر وفوري: «إنه نتاج الأزمة الحديثة والسليل الفوري للتنوير الشهير»<sup>(20)</sup>. والملاحظ أن شيلنگ سيتخذ رد فعل عنيف ضد هذا التنوير الذي دفع كَثُرَ إلى وضع تعارضات مصطنعة، تفصل ما بين المعرفة والفعل وما بين السياسة والأخلاق (وهو ما نلتمسه أيضاً لدى هайдغر الذي سيشاطر شيلنگ الرأي في أمور أخرى كذلك)، فالمؤسسة الجامعية لأنوار تنقل بداخلها هذا الانفصال الشقي. وقد جانب كَثُرَ الصواب عندما اختزل ضمن فلسفته النظرية، فكرة الإله أو خلود الروح في «أفكار بسيطة»، وعندما حاول في ما بعد، منحها الصلاحية داخل «الوعي الأخلاقي» (in der sittlichen Gesinnung) . والحال أن السمو الخلقي فوق ما هو محدد، يجعلنا مماثلين للإله، كما أن ترجمة الفلسفة لمثل هذا السمو (gleiche Erhebung) يجعلها مماثلة للأخلاق (وهذه فكرة كَثُرَية وضد كَثُرَية). يقول شيلنگ: «ليس هناك سوى عالم واحد، وليس هناك ما وراء العالم»<sup>(21)</sup> ، ولا وجود لعالم في ذاته، فكل واحد يقدم عن هذا العالم المطلق ترجمة وصورة (Bild) على طريقته (jedes in seiner Art und Weise abzubilden strebt) ، سواء تعلق الأمر بالمعرفة أو بالفعل. غير أن كل طرف يتوج الآخر، بحيث يحدث النقل الانعكاسي (Bildung, Abbildung) (انعكاس وتأمل) ووحدة المخيال . (Einbildungskraft)

---

Schelling [et al.], Ibid., p. 99.

(20)

(21) انظر نيشه ونقده لكتَّ.

ويبين المعرفة والفعل، لا وجود إلا للاختلاف بين انعكاسين أو تأملين للعالم الوحيد نفسه، وهو اختلاف في الترجمة (*Übersetzung, Übertragung*)، فعالـم الفعل هو أيضاً عالم المعرفة والأخلاق علم تأملي مثل الفلسفة النظرية. وقد كان حرثياً بكثـت، أثناء تأمله في الانفصـال، التفكـير في الوحدـة الأصلـية للـعالـمين، كـنص واحد ووحـيد، يستدعيـ فـك رـموزـه علىـ مـسـتوـيـينـ، وـفـقـ نـسـختـيـ أو تـرـجمـتـيـ النـصـ الأـصـلـيـ.

ومـنـذـ وـحدـةـ هـذـاـ العـالـمـ الأـصـلـيـ، أـعـيدـ النـظـرـ فيـ التـعـارـضـ القـائـمـ بـيـنـ الـفـلـسـفـةـ وـالـعـلـمـ الـوضـعـيـةـ كـمـاـ هيـ مـتـرـجـمـةـ مـؤـسـسـاتـيـاـ (أـيـ عـلـمـ الـلاـهـوتـ وـالـحـقـوقـ وـالـطـبـ)، مـادـامـ هـذـاـ التـعـارـضـ مـؤـسـسـاـ عـلـىـ الـانـفـصـالـ بـيـنـ الـمـعـرـفـةـ وـالـفـعـلـ). وـفيـ الـآنـ نـفـسـهـ، فإنـ ثـنـائـيـاتـ الـلـغـاتـ لـمـ تـلـغـ، بلـ سـتـنـحـرـفـ عـنـ مـسـارـهـاـ كـتـاجـ لـلـتـفـكـيرـ وـالـتـأـملـ وـالـانـعـكـاسـ،ـ أيـ لـلـنـقـلـ الـمـتـرـجـمـ (Übertragung-Übersetzung)ـ وـالـاـنـتـقالـ. وـمـنـ مـمـكـنـ التـأـكـدـ مـنـ أـنـ مـؤـلـفـ صـرـاعـ الـكـلـيـاتـ (Le conflit des facultés)ـ بـرـمـتهـ قـدـ شـيـدـ عـلـىـ تـعـدـديـةـ الـلـغـاتـ غـيـرـ القـابـلـةـ لـلـتـرـجـمـةـ،ـ أـوـ لـنـقـلـ بـصـيـغـةـ أـكـثـرـ دـقـةـ،ـ عـلـىـ الـانـفـصـالـاتـ مـنـ طـبـيـعـةـ اـسـتـدـلـالـيـةـ،ـ مـثـلـ:ـ لـغـةـ الـحـقـيـقـةـ (التـقـرـيرـيـةـ)،ـ لـغـةـ الـفـعـلـ (الـإـنـجـازـيـةـ)،ـ لـغـةـ عـمـومـيـةـ،ـ لـغـةـ خـصـوصـيـةـ،ـ لـغـةـ عـلـمـيـةـ (داـخـلـ الجـامـعـةـ)،ـ لـغـةـ شـعـبـيـةـ (خـارـجـ الجـامـعـةـ)ـ رـوـحـ /ـ حـرـفـ .ـ إـلـخـ.

وسـيـراـ علىـ النـهجـ المـمـيـزـ لـكـلـ الـمـفـكـرـينـ مـاـبـعـدـ الـكـثـيـيـنـ،ـ يـبـدوـ وـكـأنـ شـيـلنـغـ الـمـنـطـلـقـ مـنـ هـذـهـ الـفـكـرـةـ حـولـ الـعـقـلـ،ـ أـوـ مـنـ هـذـاـ الـحـدـسـ الـعـقـلـيـ الـذـيـ قـدـ يـتـعـذرـ بـلـوـغـهـ،ـ كـانـ مـضـطـرـاـ لـمـخـاطـبـةـ كـثـتـ بـمـاـ يـلـيـ:ـ حـكـمـتـمـ عـلـىـ اـسـتـحـالـةـ بـلـوـغـ هـذـاـ الـحـدـسـ،ـ وـبـرـهـنـتـمـ عـلـىـ أـنـكـمـ بـلـغـتـمـوـهـ مـنـ قـبـلـ،ـ لـقـدـ فـكـرـتـمـ فـيـ مـسـبـقاـ،ـ وـبـذـلـكـ أـنـجـزـتـمـ هـذـاـ الـأـمـرـ.ـ وـبـتـفـكـيرـكـمـ فـيـ مـاـ لـاـ يـمـكـنـ بـلـوـغـهـ تـمـكـنـتـمـ مـنـ الـوـصـولـ إـلـيـهـ،ـ وـمـنـ أـجـلـ

التفكير في ما هو منتهٍ، فكرتم من قبل في اللامتناهي. وهذا هو تعريف الفكر على أي حال. وسيكون من باب المسؤولية والمعقولية، تنظيم كل شيء وفق هذا الفكر الذي تفكرون فيه، بدل إقامة «نزعكم النقدية» على الإنكار. إن مابعد الكثتين، من شيلنغ إلى هيغل ونيتشه، سيعملون بصيغ مختلفة على اتهام كُنت بمثل هذا الإنكار، خصوصاً عندما يتعلق بالتفكير في التفكير، ويؤدي إلى شيء مثل الجدل المتعالي لنقد العقل الخالص.

ويتضمن منطق هذا الاتهام، نتائج سياسية مفارقة، كنفي الإنكار أو نقد للنقد، فلنفحص إذن، منطق شيلنغ. إن هذا الأخير يلمح إلى كون كُنت يخضع شعبة الفلسفة في إطار المؤسسة العمومية، إلى السلطة الخارجية للدولة، وبالتالي، فهو لا يتصور ليبيراليًا، ممارسة ومكانة الفلسفة داخل المجتمع، فليبرالية كُنت تظل مشروطة، ويبدو أن شيلنغ يتبناه كُنت إلى ضرورة تبني ليبيرالية يكون نموذجها هو معهد الفنون. الحال، أن فكرة شيلنغ حول الكلية الأحادية أو الشكل الأحادي كترجمة معممة، كترجمة أنطو - ثيولوجية، دون قطيعة ولا كثافة، كترجمة منعكسة كونياً، يمكن أن تسقط الدولة في النزعة المطلقة والكلية التي سيعتبرها كُنت بدوره، خطيرة وليبيرالية بالكاف. ومما لا شك فيه، أن الليبرالية تفترض الانفصال وتنوع السنن وتعدد اللغات وعدم تجاوز بعض الحدود واللاشفافية.

لذلك، نجد توجهاً نحو تمرّك الدولة لدى شيلنغ، فما هي الدولة؟ إنها الصيرورة الموضوعية للمعرفة الأصلية بحسب الفعل، بل هي من أكثر الإنتاجات الفكرية كونية، حيث تموّض وبالتالي تترجم المعرفة. الدولة هي شكل للمعرفة المترجمة بحسب نموذج عالم الأفكار. وبما أنها مجرد صيرورة موضوعية للمعرفة، فإنها تحمل أو تنقل بدورها إلى عضوية خارجية، بغرض تحقيق المعرفة، ضمن ما يمكن تسميته بالدولة الروحية أو المثالية التي هي جزء من

الدولة ووجهها وترجمتها (*Übertragung, Übersetzungen*)، التي تنقل الدولة داخل العلوم الوضعية. الدولة - المعرفة هي إذن نقل للدولة - الفعل. ولا يمكنها في هذه الحالة، فصل الكليات العليا عن الكلية السفلية، مادام التمييز بين العلوم الوضعية، يتم انطلاقاً من المعرفة الأصلية، على شكل النمط الداخلي للفلسفة، فليست العلوم الوضعية الثلاثة شيئاً آخر سوى التمييز والترجمة المميزة للمعرفة الأصلية وبالتالي للفلسفة. وبين هذه الأخيرة والدولة، يوجد تماثل عميق وأساسي، فالامر يتعلق بنفس النص، بنفس النص الأصلي الذي يمكننا إدراكه إذا ما تمكننا من قراءة المماثلة من خلال المعرفة الأصلية (*Ur-Wissen*). وهذا المجموع (المكون من الدولة وموضعتها المنقولة داخل العلوم الوضعية الثلاثة) هو عبارة عن كل، إنه كل الموضعية التي تهم المعرفة الأصلية. وتشكل هذه المعرفة، إلى جانب الفلسفة، «عضوية داخلية» (*innerer Organismus*) ترتسم أو تنقل إلى الخارج، في إطار الكلية الخارجية للعلوم. وهي تبني بواسطة القسمة والترابط، وتشكل نتيجة ذلك جسماً (*Körper*) يعبر خارجياً عن العضوية الداخلية للمعرفة وللفلسفة. إن كلمة «عضوية» تتكرر في هذا السياق وتعتبر حاسمة. وهي لا تحيل على نزعة بيولوجية مادام الأمر يتعلق على ما يبدو باستعارة. من جهة أخرى، فإن ما هو مثالي وما هو واقعي، لم يتحققما الانفصال بعد، داخل وحدة المعرفة الأصلية. وهو ما يسمح لنا بالحديث، دون ازياح، عن أحدهما مثل حديثنا عن الآخر، أي الحديث عن أحدهما داخل لغة الآخر، فليست هناك استعارة فقط، بل هناك صورة بالمعنى الواسع لكلمة (*Bild*). وتسمح الوحدة الأصلية لغة داخل المعرفة الأصلية، بوجود بلاغة مع عدم السماح في الآن نفسه، باعتبارها مجرد بلاغة مقصورة، فهي بلاغة أو علم ترجمة معتم. وهذا يبرر استعمالي، منذ بداية هذا العرض، لكلمة ترجمة، هناك حيث لا

يتعلق الأمر سوى بالنقل والتحويل والانتقال أي بمعنى يتجاوز الحد اللساني. ولربما اعتقد البعض بأنني أبالغ وبأنني أتحدث بشكل استعاري عن الترجمة في مدلولها السيميويتيقي أو اللساني، هناك حيث لم يكن النقل الذي أتكلم عنه، يحمل أي معنى لساني. والحال، أن اللغة بالنسبة إلى شيلنг الذي سعيت إلى عرض تصوره الأنطرو - ثيولوجي، هي ظاهرة حية، فالحياة أو الروح الحية، تتحدث داخل اللغة، كما أن الطبيعة مؤلفة كتاب يتبعين ترجمته بالاعتماد على كفاءة فقيه في اللغة. وهذا سبب وجيه، نجده حاضراً لدى نوفاليس (Novalis) على الخصوص وقبله لدى غوته (Goethe). ومن هنا تبرز بيداغوجيا شيلنگ حول اللغة، حول اللغات الميتة أو الحية:

«إننا نكون المعنى مباشرة، عبر التعرف على الروح الحية داخل لغة تعتبر ميتة بالنسبة إلينا، ولا تختلف العلاقة الموجودة هنا، عن تلك التي يربطها عالم الطبيعة بهذه الأخيرة، فالطبيعة من وجهة نظرنا، هي كتاب قديم جداً، كتب بالهieroغليفية وتميزت صفحاته بضخامتها، كما قال فنان غوته»<sup>(22)</sup> وبالفعل، فإن من يريد إجراء أبحاثه على الطبيعة بطريقة تجريبية، هو الذي يشعر بحاجته الكبرى إلى معرفة لسانية إن صح التعبير (ويجب التأكيد على هذه الصيغة الأخيرة)، وذلك لفهم هذا الخطاب الأبكم كلية بالنسبة إليه. وينطبق هذا الأمر على الفيلولوجيا بالمعنى الأكاديمي للكلمة، فالأرض هي كتاب مؤلف من شذرات ومقاطع تنتمي إلى حقب متعددة. وكل معدن فيها هو بمثابة

---

Johann Wolfgang Goethe, *L'Apothéose de l'artiste* ([s. l.]: [s. n.], 1789). (22)

مشكل فيلولوجي حقيقي، ففي الجيولوجيا انتظرنا تحليل فولف (Wolf) للأرض، مثلما انتظرنا هوميروس (Homère) الذي كشف لنا عن مكوناتها<sup>(23)</sup>.

لقد بلغنا هذه البلاغة الممتدة للترجمة، استناداً إلى بعض المقتضيات السياسية ظاهرياً، فالليبرالية المتطرفة التي ووجه بها كثُت، يمكن أن تؤدي، حسب منطق المفارقة، إلى نزعة شمولية، ولا أقول كليانية بالضرورة، تعمل نتائجها على قلب المطلب الليبرالي. وهنا تبرز الاستراتيجية المستحيلة لعلاقة الفلسفة بالسياسة، وتحديداً لعلاقة الفلسفة بالدولة. وسيكون من الخطأ اعتبار الاقتراح الذي مفاده أن الدولة هي الترجمة الم موضوعة للمعرفة داخل الفعل كاقتراح تأملي «المثالية ألمانية» يتعين دراستها اليوم في ضبابيتها، كأرشيفات فلسفية عظيمة. ومما لا شك فيه أن اقتراحاً مثل هذا تأملياً وذلك بالمعنى المتمفصل حول فكرة التأمل (Speculum) الانعكاسي و«الرمزي» على الخصوص<sup>(24)</sup>، لكنه «واقعي» إلى جانب كونه مثالياً. وبكلمة واحدة فهو حديث، ولا يمكن لعلم السياسة الآن، أن يبني مفهومه عن الدولة، دون إدراج موضع المعرفة ودون إدراج لهذه الموضعية داخل العلوم الوضعية بشكل عام. لأن الخطاب السياسي الذي لا يتحدث عن العلم، هو عبارة عن ثرثرة وتجريادات. واليوم، أكثر من أي وقت مضى، فإن تحديد الدولة يتضمن حالة العلم وكل العلوم وكلية العلم. كما أن وظيفة بناءات الدولة (وأنا لا أتحدث هنا عن النظام السياسي)، منوطة أساساً وبشكل ملموس، بحالة كل العلوم، بما فيها العلوم التقنية، فلم يعد بالإمكان، التمييز بين العلوم

---

Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Troisième leçon,» dans: (23) Schelling [et al.], *Ibid.*, p. 73.

. المصدر نفسه، ص 101. (24)

المسمة أساسية والعلوم المسمة دقيقة. وما يدعى بالمركب العسكري الصناعي للدولة الحديثة، يفترض وحدة ما هو أساسي وما هو مدقق. كما يجب أيضاً ربط هذا «المنطق»، بمنطق «إنجازية» الخطاب العلمي.

يقول شيلنخ، إن الدولة ليست ترجمة مموضعة للمعرفة كمعرفة، بل للمعرفة الأصلية كفعل. وسيكون من السهل اليوم، البرهنة على مدى مساهمة الدولة في تشغيل المعرفة، ليست فقط لأنها توافر على سياسة تجاه العلم الذي تريد توجيهه بنفسها، لكن لأنها تتشكل وتتحول داخل مفهوم العلم وخطابه وبلامته ومنهجه... إلخ على إيقاع العلم التقني.

ويتعين بكل تأكيد، الإلحاح على وحدة المعرفة الأصلية وعلى التجمع الشمولي لما يسمى *(L'Ein - Bildung der Vielheit in die Einheit)*، كإمكانية عامة للترجمة. لكن هذا لا يعني الانسجام واللامايز، فهناك «أشكال» وبالتالي بنيات نوعية، وهناك اختلافات بين الفلسفة والدين، وبين الفلسفة والشعر، وبذلك يتغير القيام بالترجمة التي تقترب بالخاصية النهائية للأفراد. أكيد أن الفلسفة هي بمثابة العرض (*Darstellung*) الفوري وعلم المعرفة الأصلية (*Urwissen*)، لكنها تظل قائمة داخل ما هو مثالى وليس ما هو واقعي. وإذا تمكّن العقل، بحركة معرفية واحدة، من الإحاطة (*begreifen*) واقعياً بالكلية المطلقة كنسق متكمّل الأجزاء، فإنه سيتجاوز خصيّته النهائية، ولن يحتاج إلى الترجمة، كما سيدرك الكل كتجاوز لأي تحديد، لأنه عند وجود هذا الأخير، يوجد التمايز والانفصال والتجريد. ولا يستعمل شيلنخ لفظة «تعارض» (*Entgegensetzung*) لأن العرض الواقعي للمعرفة يفترض هذا الانفصال بل وهذا الانقسام وهذه الترجمة للعمل الفلسفـي. ولا يمكن

«للمعرفة الأصلية» أن تصبح واقعية وأن تتحقق في وحدتها داخل فرد بعينه إلا عبر الجنس أو النوع (*in der Gattung*), أي داخل المؤسسات التاريخية، فالتاريخ يتقدم مثل الصيرورة الواقعية للفكرة. لقد شيدت هذه الخطاطة أول قراءة للمفهوم المطلق للعلم، فهي انطلقت من فكرة الكلية الحية واستنجدت منها مفهوم الجامعة، مثلما استنجه كثُت من فكرة العقل. وهذه عالمة على أن شيلنخ أعاد إحياء التقليد الكثئي الذي عارضه، مثلما نعارض فلسفة معارضه، فالتطور التأملي لفكرة العقل، أدى بشيلنخ إلى رفض النتائج الشرطية التي توصل إليها كثُت. ومن اللازم أن يكون الشكل (*Bildung*) النوعي (des) للطالب، مسبوقاً بمعرفة هذه الكلية الحية أو هذا الترابط الحي (*lebendigen Zusammenhangs*). فالطالب مطالب في البداية ببلوغ الكلية العضوية للجامعة، شجرة المعرفة الضخمة هذه، التي لا يمكن الإحاطة بها إلا عبر الانطلاق (وراثياً) من جذورها (*Urwissen*). وعند بداية دراسته، يشعر الشاب (وليس الشابة طبعاً)، ويرغب في هذه الكلية (*Sinn und Trieb für das Ganze*، لكنه سرعان ما يحس بخيبة الأمل. وسيعمل شيلنخ على وصف جوانب الأمل وكل مساوىء التدريب المهني أو التخصصي التي تمنع من بلوغ التنظيم ذاته وعضوية كلية المعرفة، أي الفلسفة، وتحديداً فلسفة الجامعة التي تشكل المبدأ العضوي الحي لهذه الكلية. هكذا، سيقدم شيلنخ مقترحاً، يمكننا الاستفادة منه، ومما جاء فيه «يجب أن يقام بالجامعة تعليم عمومي، يعالج النهاية والمنهج وكلية الموضوعات الخاصة بالدراسات الأكاديمية»<sup>(25)</sup>. وهو ما سيعمل على تطبيقه فعلياً،

---

Friedrich Wilhem Joseph de Schelling, «Première leçon,» dans: (25)

Schelling [et al.], *Ibid.*, p. 45.

فدورسه التي تتحدث عن معنى النهاية والمنهج وكلية الموضوعات الخاصة بالجامعة، تستحق هذا الاسم، حيث حدد الغاية النهاية (Bestimmung) التي تضع معايير الترجمات المتداخلة الاختصاصات بشكل عضوي وتموّقها داخل هذه المؤسسة.

وليست هذه الغاية النهاية المتعلقة بالمعرفة وبالجامعة، بالجوهر الإلهي، فكل معرفة تسعى إلى تحقيق هذا الاتحاد بالكائن الإلهي. وبهذا المقتضى فإن الجماعة الفلسفية كجماعة جامعية، هي التي عبر عنها شيلنг بالصيغة التالية: Streben nach Gemeinschaft mit dem göttlichen Wesen<sup>(26)</sup>، فهي تروم المساهمة في هذه المعرفة الأصلية والواحدة التي يتعين على كل نمط من المعرفة المشاركة فيها كعضو داخل كل كليّة حيّة. أما أولئك الذين لا يتّظّم فكرهم مع هذه الجماعة الحية والنشيطة، فإنّهم يسبّهون النحل المفترق إلى عضو جنسي (geschlechtslose Bienen)، فمادام يستحيل عليه التوالد والتناسل، فإنه يضع خارج الخلية فضلات لاعضوية تشهد على تفاهته وعلى افتقاره للروح (Geistlosigkeit). وهذا القصور هو أيضاً عجز عن القيام بالترجمة العظمى التي تروج داخل جسم المعرفة برمته معنى المعرفة الأصلية.

إن الإنسان ليس هو النحل، وباعتباره كائناً عقلانياً (Vernunftwesen)، فإن مصيره (hingestellt) يتّحد في القيام بمهمة إضافية أو تكميلية لتجلي العالم (Eine Ergänzung der Welterscheinung)، فهو يكمل تمظهر كل شيء، وهو موجود هنا كي يظهر العالم كما هو ولكي يساعده على الظهور داخل المعرفة. لكن، إذا كانت هناك ضرورة للتكميلة أو للإضافة (ergänzen)، فإن

.49) المصدر نفسه، ص

ذلك يعني وجود نقص. ومن دون هذا الأخير لن يكتمل التجلي الإلهي. ويتعمى على الإنسان، بفعل نشاطه ذاته، أن ينمي (was nur der entwickeln) ما هو مفتقد في التجلي الكلي للإله Offenbarung Gottes fehlt وهو ما ندعوه ترجمة وما نسميه أيضاً وجهة الجامعة.



ثالثاً:

عين الجامعة



## عين الجامعة أو صراع الكليات<sup>(1)</sup>

لو كان بإمكاننا أن نقول «نحن» (لكن ألم يسبق لي قولها؟)، فإننا سنتساءل ربما: أين نحن؟ ومن نحن داخل الجامعة التي نتواجد بها ظاهرياً؟ وماذا نمثل؟ ومن نمثل؟ وهل نحن مسؤولون؟ وإذا كان الأمر كذلك، فعماداً وأمام من؟ إن المسؤولية، إن وجدت، تبدأ على الأقل عندما تقتضي الضرورة الإنصات إلى هذه الأسئلة وتبنيها والإجابة عليها. ويعتبر واجب الإجابة أول شكل للمسؤولية وحدتها الأدنى كمطلوب. طبعاً، يمكننا عدم الإجابة ورفض الاستدعاء والنداء من أجل تحمل المسؤولية، بل يمكننا القيام بذلك دون أن نكون مجردين على الصعيد. غير أن بنية هذه الدعوة إلى تحمل المسؤولية، سابقة على كل إجابة ممكنة ومستقلة وغير متناسبة لأنها تنبثق من الآخر باتجاهنا، إلى الحد الذي تتحمل فيه الإجابة مسؤوليتها قليلاً. ويمكنني الآن إضافة السؤال التالي: ما الذي تمثله المسؤولية الجامعية؟ ويفترض هذا السؤال فهم المقصود من لفظي «مسؤولية» و«جامعة».

---

(1) ألقيت هذه المحاضرة بالإنجليزية، في نيسان/أبريل 1980 بجامعة كولومبيا (نيويورك) احتفالاً بالذكرى المئوية لتأسيس مدرستها العليا (Graduate School) و مباشرة بعد منح الدكتوراه الفخرية (Honoris Causa) دريداً من طرف هذه الجامعة، وقد صدرت ضمن مجلة: *Philosophie*, no. 2 (avril 1984).

هذا إذا ما تصورنا هذين المفهومين منفصلين، فما هي الفكرة التي يمكن للمرء أن يحملها عن الجامعة؟ ذلك أن فكرة الجامعة حديثة نسبياً وهي تحول تدريجياً الآن، إلى وثيقة أو إلى وثيقة الوثائق، دون أن ندرك ما حدث لها ومعها.

منذ حوالي قرنين، قدم لنا كنْت (Kant) إجابة بصيغة المسؤولية.

وقد تساءلت قبل قليل عن ماهية الفكرة التي يمكن للمرء أن يحملها عن الجامعة. وكان جواب كنْت المسبق هو أن الفكرة لن تكون سيئة، جاء ذلك في الصفحات الأولى من مؤلفه *صراع الكليات* (*Le conflit* (Der Streit der Fakultäten, 1798 = *des facultés*

ويسخر منه المعهودة وغير تنظيم محكم ومعقد للتاريخ، سيعطي كنْت الانطباع بأن معالجة هذه الفكرة هي عبارة عن اكتشاف وعن حل جيد تصوره شخص متذكر وعن اختراع لشيء عقلاني اقتربه هاو للأعمال اليدوية على الدولة، من أجل الحصول على براءة اختراعه. وستضطر الدولة - في الغرب - إلى قبول مفهوم هذه الآلة الذكية جداً. والنتيجة هي أن الأخيرة ستقوم بوظيفتها على أحسن وجه، رغم الصراع والتناقضات، ولربما بفضل إيقاع الصراع والتناقض.

هذه هي افتتاحية الكتيب (*opuscule*) الذي أردت استحضاره في هذه الجلسة الاحتفائية، مع القلق الذي يساور المرء حينما يلقي الدعوة في آخر لحظة ويجلب معه طفيليًّا لا يلتزم بأداب الجلوس إلى المائدة. ومهما يكن، فإن الأمر لن يتعلق في هذه الجلسة بسocrates (Socrate) بل بكنْت الذي يقول: «إن من تصور فكرة معالجة العلم برمه (وبخاصة العقول المترفرفة له (*Eigentlich die derselben* (Eigentlich die derselben) gewidmeten köpfe) واقتراح تحقيق ذلك على نمط شبه صناعي (Durch Vertheilung gleichsam fabrikenmäßig) عبر تقسيم العمل (kein übler Einfall)، فالفضاء der Arbeiten) لم تكن فكرته سيئة (kein übler Einfall)، فالفضاء

المخصص لذلك هو الذي سيعين فيه المعلمون العموميون (öffentliche Lehrer) والأساتذة، بحسب المواد المدرسة التي سيكونون بمثابة المؤتمنين عليها (als Depositeur) ، حيث يشكلون في مجموعهم كياناً علمياً مشتركاً (ein Art von gelchrtem gemeinen Wesen) داخل الجامعة (أو المدرسة العليا (hohe Schule)) المتميزة باستقلاليتها (لأن العلماء وحدتهم (Gelehrte) هم الذين يمكنهم الحكم على علماء آخرين) وبفضل كلياتها (وهي مؤسسات صغيرة ومتنوعة بحسب تنوع مواد المعرفة التي يتتقasmها العلماء الجامعيون)، ستحصل الجامعة على ترخيص (berechtigt) - إن موقف كُنت واضح هنا، فالجامعة تحظى بترخيص شرعي من طرف سلطة خارجة عنها، وذلك لاستقبال تلاميذ متعلمين من المدارس السفلية، لديهم رغبة في الالتحاق بها، وأيضاً لتوفير مدرسين أحراز (ليسو أعضاء بهذه الجامعة) سيحصلون على لقب دكتور بعد فحص مسبق لملفهم، من طرفها وبفعل سلطتها (aus eigner Macht)، حيث ستمنحهم مرتبة جامعية معترفاً بها (ترتبهم درجات) أي أنها ستخلق هذه المراتب<sup>(2)</sup>. ويشدد كُنت على فعل «تخلق»: فالجامعة مسموح لها بالتوفر على سلطة مستقلة لخلق الألقاب العلمية.

إن مثل هذا التصريح ليس مجرد تخيل، ولا يمكن تصوره كفكرة سعيدة حول الجامعة خطرت ببال أحدthem يوماً ما و بتاريخ معين و عمل كُنت على استحضارها كذكرى متخيلاة، ففي نصه المذكور، وبعد مقدمة ذات صبغة بلاغية، أول شيء سيقوم به كُنت هو إزاحة فرضية الصدفة والمصدر الإمبريقي، إن لم نقل التخييلي

---

Immanuel Kant, *Le conflit des facultés*, traduction par J. Gibelin (Paris: (2) Vrin, 1973), pp. 13 sq.

للجامعة. وبالنسبة إليه، فإن بعض المؤسسات المصطنعة تأسست على فكرة العقل. وتعتبر الجامعة في هذا الإطار مؤسسة مصطنعة (künstliche). بذلك، سيشرع كُثُر في تذكير المتناسين لهذا الأمر، أولئك الذين آمنوا بالخاصية الطبيعية لهذا الفضاء أو المسكن، ففكرة الحكومة ذاتها، تأسست على العقل، وليس هناك شيء ولد الصدفة. ولهذا السبب يقول كُثُر: «يمكنا الإقرار بأن تنظيم الجامعة بأقسامها وكلياتها لم ينبع عن الصدفة، لأن الحكومة، دون أن ننسب إليها حكمة أو علمًا سابقين على زمنهما، هي في أمس الحاجة إليهما، من أجل التأثير في الشعب عن طريق بعض المذاهب، فقد توصلت قبليًا إلى مبدأ التقسيم ذي الأصل التجريبي على ما يبدو، وهو المبدأ الذي يتواافق لحسن الحظ (glücklich) مع المبدأ المتبع حالياً<sup>(3)</sup>»، وقد كان كُثُر واعيًّا بأن ما ي قوله هو بمثابة تبرير عقلي لتنظيم قائم في الواقع تم إقراره من طرف حكومة تلك الفترة، وكأن الملك أصبح بقدرة قادر فيلسوفاً. وسيصل هذا الوعي حدًّا سيدفع كُثُر إلى الاعتذار بصيغة شبه إنكارية قائلًا: «إنني لن أدافع عنها مع ذلك، حتى لا يظن بأنها تخلو من العيوب».

داخل هذا التخييل الذي جاء على شكل مقدمة، سينُوع كُثُر الاحتياطات البلاعية، أو لنقل سيعمل على تأكيد ملفوظاته التماضية بمماثلة واقعية (analogie réelle) مفادها أن الجامعة تشبة المجتمع والنظام الاجتماعي الذي تمثله باعتبارها جزءاً من أجزائه. ومن جهتها، فإن هيئة التدريس تمثل بشكل أو بآخر، اشتغال الجسم الاجتماعي وغياته، فالمجتمع الصناعي سيشكل في أقل من عشر سنوات، النموذج الأكبر بالنسبة إلى جامعة برلين التي ظلت إلى حد الآن، المرجع البارز بخصوص ما ورثناه عن مفهوم الجامعة. وإليكم

---

(3) المصدر نفسه، ص 18 وما يليها.

سلسلة من التشابهات: ففي الجامعة يعالج، العلم كما هو الشأن في الصناعة (Gleichsam fabrikenmäßig)، وسيكون الأساتذة بمثابة المؤتمنين (als Depositeur)، حيث سيشكلون جميعهم ماهية أو (eine Art von gelehrtm gemeinsen Wesen) كياناً جماعياً عالماً ومتميزةً باستقلاليته die ihre Autonomie hätte (...). ويتبعن تخيل هذه الاستقلالية وافتراضها بحذر، فمما لا شك فيه أنها تعتبر مبررة من خلال الأكسيوم الذي مفاده أن العلماء هم وحدهم المؤهلون للحكم على العلماء. ويبدو أن هذه الطوطولوجيا (تحصيل حاصل) مرتبطة بماهية المعرفة وبمعرفة المعرفة.

لكن، إذا كان الأمر يتعلق بخلق لقب عمومية مرتبطة بالكفاءة وشرعنة المعارف وإنتاج آثار عمومية لهذه الاستقلالية المثلية، عندئذ فإن الجامعة لن تحظى بالترخيص من داخل كيانها، إذ سيرخص لها (berechtigt) من طرف هيئة غير جامعية وهي الدولة، وفق معايير ليست بالضرورة وفي التحليل الأخير، هي معايير الكفاءة العلمية، بل ستقتربن بالإتجازية. ويمكن لاستقلالية التقييم العلمي أن تكون مطلقة وغير مشروطة، لكن التأثيرات السياسية لشرعيتها، هذا إذا ما افترضنا إمكانية تمييزها، تظل مراقبة ومحددة ومحروسة من طرف سلطة خارجة عن الجامعة، ففي نظر هذه السلطة، توجد استقلالية الجامعة في وضعية تستدعي الاعتماد على الآخر، فهي للاستقلالية منوحة ومحدودة، إنها عبارة عن عرض استقلالية، بالمعنى المزدوج للعرض، أي كتفويض وكعرض مشهدي. وفي الواقع، فإن الجامعة برمتها مسؤولة أمام هيئة غير جامعية. وقد كان كثُت على علم بهذا الوضع. وحتى لو لم يكن يعرفه قبليناً، فإن التجربة مكتَتَه من هذه المعرفة، ذلك أن كثُت تلقى تحذيراً من ملك بروسيا فريدرريك غيوم (Frédéric-Guillaume)، الذي أتبه في رسالة موجهة إليه، على

استغلاله السيئ لفلسفته وتشويهه بل واحتقاره لبعض المعتقدات، وذلك في مؤلفه الدين في حدود بساطة العقل (*La religion dans les limites de la simple raison*). وأعتقد أن هناك من يحمل حالياً (في سنة 1980) ولأسباب مختلفة، بتلقي مثل هذه الرسالة الصادرة عن أمير أو عاهم، تسمح على الأقل، بموضعية القانون داخل هيئة وتحديد آلية بسيطة للرقابة، داخل فضاء معين، وحيد، مضبوط وملكي، فإلى هؤلاء الحالين بمثل هذه الموضعية المطمئنة، سيكون من دواعي سروري أن أستشهد بعبارة لا يمكن أن يكون كاتبها هو كarter (Carter) أو بريجنيف (Breznev) أو جيسكار (Giscard) أو بينوشي (Pinochet)، ولربما صدرت عن أحد آيات الله، فقد عاتب ملك بروسيا، الفيلسوف كنْت على تصرفه الطائش وتحديداً اللامسؤول (unverantwortlich)، حيث حلل هذه اللامسؤولية وقسمها إلى قسمين. وبذلك سيكون المتهم مطالباً بالوقوف أمام هيئة قانونيتين، فلديه أولاً مسؤولية داخلية كمعلم للشباب، وهو أيضاً مسؤول أمام أب الأمة والعاهم (Landesvater) الذي لا يجهل مقاصده المحددة للقانون. وهاتان المسؤوليتان ليستا متجلرتين، بل إنهما متاليتان داخل نفس النظام. وإليكم ما جاء في الرسالة:

«عليكم إدراك الطريقة اللامسؤولة (wie unverantwortlich) التي تصرفتم بها ضدّا على واجبكم كمعلم للشباب (als Lehrer der Jugend) وضدّا على مقاصدنا السيادية (landesväterliche Absichten) والتي تعرفونها. إننا نطالبكم بتقديم تبرير دقيق وبالتحديد، تحمل مسؤوليتكم (Verantwortung). وننتظر منكم، لتفادي أقصى درجات غضبنا، لا ترتكبوا مستقبلاً مثل هذه الأخطاء وأن تستعملوا مكاناتكم ومهاراتكم وهذا

من واجبكم، لتحقيق مقصودنا السيادي. وإذا ما حصل العكس وتماديتم في عنادكم، فيتعين عليكم أن تتوقعوا بالضرورة، إجراءات غير سارة»<sup>(4)</sup>.

لقد استشهد كُنت بهذه الرسالة وقدم تبريراً مطولاً في مقدمة كتابه *صراع الكليات* (*Le conflit des facultés*)، بل وفي ما وراء هذه المقدمة. وكيفما كان حكمنا على نظام مبرراته، فإن الحنين الذي ينتاب البعض إزاء هذه الوضعية، يرجع من دون شك إلى قيمة المسؤولية هذه، فعلى الأقل، كان هناك شعور بضرورة تحمل مسؤولية شيء ما، أمام شخص محدد، وكانت هناك إمكانية لمعرفة المخاطب ومكان السلطة ولتحديد النقاش حول التعليم والمعرفة والفلسفة، بتعابير المسؤولية. وقد كانت الهيئات المذكورة وهي: الدولة، العاهل، الشعب، المعرفة، الفعل، الحقيقة، الجامعية، تعكس بشكل تقريري كل معاني كلمة «مسؤولية» داخل الخطاب، وكان بإمكان سنن مشترك أن يضمّن، على مستوى الاعتقاد، ترجمة دنيا لكل الخطابات الممكّنة بشأن هذا الموضوع.

هل يمكننا قول أكثر من ذلك حالياً؟ هل يمكننا أن نتفاهم ونناقش جمِيعاً موضع المسؤولية بالجامعة؟ وأنا لا أتساءل عما إذا كان بإمكاننا إنتاج، بل وحتى توضيح إجماع حول هذا الموضوع. إنني أتساءل بدءاً عما إذا كان من الممكن أن نقول «نحن» وأن نناقش جميعاً وبلغة مشتركة الأشكال العامة للمسؤولية في هذا المجال؟ في الواقع، لست متأكداً من تحقيق ذلك، وهناك انزعاج وجودي هو، من دون شك، أخطر من القلق أو الأزمة، وقد نعاني منه جميعاً، بهذا القدر أو ذاك وعبر تهييج (باتوس) يأخذ تلوينات متغيرة على

---

(4) المصدر نفسه، ص. 5.

السطح. لكن تنقصنا المِقولات لتحليل هذا الانزعاج الوجودي، فالشفرات التاريخية (و خاصة المواعيد التاريخية والإحالات على أحداث تقنية أو سياسية مثيرة، مثلما هو شأن بالنسبة إلى حركة 68 العظيمة) والفلسفية والهرمونيتية والسياسية... إلخ، ولربما الشفرات عموماً، التي هي بمثابة أدوات فعالة على مستوى التقرير، تبدو هنا عاجزة عن التأثير. إن ما نجده داخل هذا الانزعاج الوجودي، هو عدم تلاؤم الشفرة التي تنسجم بالمقابل مع أكبر قوة لأنه لو تسنى لشفرة ما ضمان إشكالية معينة، على الرغم من تناقض وجهات النظر وتناقض القوى المتتصارعة، فإننا سنشعر بالارتياح داخل الجامعة. والحال أننا نزعج بداخلها، وأتحدى أيّاً كان قد يقول ليس العكس، فأولئك الذين يشعرون بالارتياح، يخفون شيئاً عن الآخرين وعن أنفسهم.

والاحتفال بذكرى تأسيس الجامعة، يقتضي إذا ما نحن ألغينا كل الأرباح الثانوية التي يمكن جنيها من مثل هذا الاحتفال، تأكيداً وتتجديداً للالتزام وبشكل أعمق، شرعية ذاتية وتأكيداً ذاتياً للجامعة. وهذا أنذا قد استعملت عبارة «التأكد الذاتي»، وحينما يتعلق الأمر بالجامعة، فإن ذلك يعني الترجمة والإحالة. وأنا أقصد هنا عنوان خطاب شهير ومؤلم لهايدغر، عندما عين رئيساً لجامعة فريبورغ في بريسبغاو (Fribourg - en - Brisgau) في 27 أيار / مايو 1933، وهذا العنوان هو (Die Selbstbehauptung der deutschen Universität)، وإذا جاز لي ذكر هذه العتمة وهذا الحدث الكارثي، فإبني لا أروم فقط اتخاذه كذرية للتعبير عن تقديري لجامعة كولومبيا، لحفاوة الاستقبال التي خصت بها المثقفين والأساتذة المهاجرين من ألمانيا النازية، بل أريد أيضاً أن يتم تقييم خطاب هайдغر، في علاقته بالوضع السياسي (وهو تقييم ضروري ومعقد جداً لكتني لن أقوم به

هنا)، فهذا الخطاب حول التأكيد الذاتي للجامعة الألمانية يمثل، ضمن تقليد صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) والنصوص الفلسفية الكبرى حول جامعة برلين (شيلنخ، فيخته، شلابيرماخر، همبولت (Humboldt)، هيغل)، آخر خطاب عظيم، حاولت فيه الجامعة الغربية، أن تفكر في ماهيتها ومصيرها، بتعابير المسؤولية وبالإحالة الثابتة على نفس فكرة المعرفة والتقنية والدولة والأمة، بالقرب من الحد الذي يشير فيه التجمع التذكاري للفكرة، إلى الآخر الكلي لمستقبل رهيب. ومع اعترافي بعدم قدرتي على تبرير هذه الفرضية، يبدو لي أن هайдغر، وفي ما وراء هذا الخطاب، سيتجاوز حدود هذا المفهوم الكلاسيكي للجامعة والذي كان يوجه تصوره في نص «ما هي الميتافيزيق؟» (*Qu'est-ce que la métaphysique?*) (سنة 1929). وعلى أقل تقدير، فإن الإعلان عن تسييج الجامعة كمكان مألف وكتعاقد قوي بين الدولة والشعب والمعرفة والميتافيزيق والتقنية، سيبدو لهайдغر فاقداً بالتدرج للقدرة على تحمل المسؤولية الأساسية، فقبل أن تستجيب لمعرفة أو لسلطة أو لأي شيء محدد، أو لموجود أو لموضوع أمام ذات محددة، يتبعين على هذه المسؤولية الاستجابة للوجود ولنائه والتفكير في هذه المسؤولية المشتركة. وهنا أيضاً، لا يمكنني الانخراط في هذا المسلك، رغم أنه يبدو لي أساسياً. لنقل إنني أحاول الحفاظ على علاقة ثابتة مع ما هو ضروري فيه، لكنها علاقة مائلة (*oblique*) وغير مباشرة.

وحينما نتحدث اليوم عن «المسؤولية» في الجامعة فإننا لا ندري ما هو المفهوم الذي يجب الاعتماد عليه للإحاطة بها، بحيث نتردد ما بين ثلات فرضيات على الأقل.

**1** - يمكننا معالجة المسؤولية كتيمة أكاديمية خالصة. وهذا المكان المؤثر الذي لم يعد سنه في ملتنا، سيبعث من جديد

وسيحتفى به كما يحتفى بالشخص في عيد ميلاده. وفي أثناء تمريرن مدرسي ومن خلال عمل المؤرخ أو فقيه اللغة - سيتم وضع زهور بلاغية وتقديرية على مؤسسة موجودة منذ أكثر من قرن من الزمان، مؤسسة وإن كانت غير مواكبة لكل التطورات الحالية إلا أنها لم تتقادم مع ذلك. وضمن هذه الفرضية التي يمكن وصفها بالاحتفاء الجمالي بالذكرى، وما يقتضيه ذلك من رونق ومتعة ويسار، فإننا نفترض أن ما وقع منذ قرن، وتحديداً خلال ما بعد الحرب العالمية الثانية، قد حطم أكسيوماتيك الخطاب حول المسؤولية أو بالأحرى خطاب المسؤولية، فبفعل البنية التقنية والسياسية للمعرفة، لم يعد وضع ووظيفة ومصير الجامعية مقترباً باللغة القانونية أو الأخلاقية والسياسية للمسؤولية، فالذات لم تعد مطالبة بتحديد مسؤوليتها، سواء كانت فردية أو جماعية.

2 - ترتبط الفرضية الثانية بتقليد يتعين تأكيده من جديد، ونذكر بهذا الصدد، أنه منذ حوالي قرن، عندما أسست جامعة كولومبيا، كانت المسألة المتعلقة بمعروفة طبيعة المسؤولية التي يتحملها الأستاذ أو الكلية، والجهة المحددة لهذه المسؤولية، تطرح ضمن إشكالية فلسفية وأخلاقية وقانونية وسياسية، لنظام من التقنيات الضمنية، وباختصار داخل أكسيوماتيك ثابت في جوهره. ويمكننا الاقتصر على بعض الاقتباسات الثانوية للتأكد من التحولات الحاصلة منذ تلك الفترة إلى الآن.

3 - يجب إعادة بلورة مفهوم المسؤولية المحافظ على قيمته ومعناه، ضمن إشكالية جديدة من أبرز تجلياتها، علاقة الجامعية بالمجتمع ومسألة الإنتاجية وبنية وتوثيق وتبلیغ المعارف والتقييمات - المعارف كتقنيات - والرهانات السياسية للمعرفة وفكرة المعرفة ذاتها في علاقتها بالحقيقة، وكل الموضوعات المتفرعة عنها، فالامر يتعلق

بالإجابة، لكن عن ماذا وأمام من؟ إن السؤال يكتسب حيويته وشرعيته أكثر من أي وقت مضى، لكن يتغير التفكير في «ماذا» و«من» بطريقة أخرى. وانطلاقاً من هذه الغيرية التي هي بمثابة لازمة هامة، سنفكر في ماضي «من» و«ماذا».

هل ستستند هذه الفرضيات الثلاث كل إمكانيات المسائلة النموذجية للمسؤولية الجامعية؟ لا أظن ذلك، لأنه لا شيء مضمون في هذا المجال. وعلى العكس، يبدو لي كل شيء بهما وغامضاً، حاملاً في طياته التهديد ومعرضاً بدوره للتهديد داخل الفضاء الذي يتمركز فيه أكبر خطر، فالجامعة الغربية هي بناء أو شكل مصطنع جد حديث، وهو نحن نستشعر نهايته. وقد انطبع هذا البناء بالنهاية، رغم الاعتقاد السائد عند إقامته على النموذج المعروف حالياً - ما بين صدور مؤلف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) سنة 1789 وتأسيس جامعة برلين بتاريخ 10 تشرين الأول / أكتوبر 1810 كتتويج للمهمة المنوطبة بهمبولت (Humboldt) بأنه قد انتظم وفق فكرة العقل، أي في إطار العلاقة مع الامتناهي. وقد تشكلت كل الجامعات الغربية على هذا النموذج أو على الأقل، ضمن ملامحه الأساسية، ما بين سنتي 1800 و1850. وبين هذه الفترة وتأسيس جامعة كولومبيا، مر زمن أقصر من الزمن الفاصل بيننا حالياً وبين الحرب العالمية الثانية. وكأننا نحتفل هذا المساء، رغم بعض التأخير، بعيد ميلاد الجامعة الحديثة عموماً. وسواء تعلق الأمر بعيد الميلاد أو بالجامعة، فإن العجلة تدور بسرعة كما نقول عادة. لقد خطرت لي فكرة مناقشة مؤلف صراع الكليات معكم، لأن واقع المسؤولية اندرج على ما يبدو داخل الخطاب ما قبل التدشيني للجامعة، في فجر، بل وقبيل انشاق الجامعة الحديثة. اندرجت المسؤولية إذن داخل لغة سيعمل كثُت لأول مرة على رسم خطوطها العريضة،

وعلى وضع صياغة مفهومية لها بشكل صارم ستكون له نتائج هامة. ونحن نتوفر هنا على قاموس وعلى مصنف نحوي (بنيوي، توليدي وجدي) بالنسبة إلى أكثر الخطابات تناقضاً حول الجامعة وبداخلها إلى حد ما. طبعاً، لن أدعو ذلك سنتاً، لأن مؤلف صراع الكليات يضع السنن والسنن المكتوب (*Gesetzbuch*)<sup>(5)</sup> في مكان محصور ومحدد بالجامعة بجانب الكليات المسماة عليها والتي تعتمد عليها الحكومة (وهي كليات اللاهوت والحقوق والطب). وإذا لم يكن صراع الكليات عبارة عن سنن، فإنه سيكون بالمقابل عبارة عن مجهد قوي للصياغة الصورية، فال الفكر الكثي سيحاول هنا أيضاً بلوغ الشرعنة الخالصة وصفاء الحق والعقل كمحكمة ذات القرار الأخير، فالتكافؤ بين العقل والعدالة «كحق»، سيجد هنا عرضه الأكثر تأثيراً.

وبالنسبة إلينا، فإن الخطاب حول المسؤولية، غالباً ما يستدعي، بشكل نعتبر مجرد تحصيل حاصل، هيئة أخلاقية وقانونية خالصة، مطالباً بالاستجابة للقانون والمثال أمامه، اعتماداً على صيغ مقررة. وأؤكد هنا أن هذا الأمر ينطبق علينا في الغالب وبأشكال مختلفة، وإن كان هذا الترابط غير أبي، فهو غير طبيعي وله تاريخ. ولربما اعتقדنا أن بإمكاننا إذابة قيمة المسؤولية عبر إخضاع تأثير الذاتية والوعي أو القصدية للنسبية، أو وضعه في مرتبة ثانية أو تغيير مجراه. وقد نتمكن، كما يقال عادة، من إزالة تمركز الذات دون إعادة النظر في الرابطة القائمة بين المسؤولية من جهة، وحرية الوعي الذاتي وصفاء القصدية من جهة أخرى. ويحصل هذا الأمر كل يوم، لكنه غير هام مادام لا يغير الأكسيوماتيك السابق، فقد يرفض كلياً أو

---

Kant, *Le conflit des facultés*, toute la deuxième partie de: *De la condition* (5)  
*des facultés*, première section, p. 20.

يحافظ عليه كشيء متبقى، مع تعديلات صغيرة وتدريرجية ومع تقديم حلول غير ذات أهمية. ويدفع الاحتياط من التسرع، يعطى الاعتبار لأي شيء، لما يحصل وللأسباب التي تجعلنا نتحمل المسؤوليات دون مبررات مبدئية. بالمقابل، ألن يكون من المهم، حتى ولو كان الأمر صعباً، إن لم نقل مستحيلاً، التفكير في المسؤولية بمعنى الاستدعاء الذي لن يمر فيه واجب الإجابة في آخر المطاف بالأنا (ego) و«الأنـا أـفـكـر» والقصد والذات ونموذج التقريرية؟ ألن تكون محاولة التفكير في العمق الذي تحدد من خلاله تاريخ الغرب وتحققت فيه القيم القانونية والأنوية (*égo*logique) للمسؤولية وفرضت نفسها، عبارة عن إنجاز أكثر مسؤولية؟ فمما لا شك فيه، يوجد عمق للمسؤولية أكثر «حدوداً»، أو إن شئتم هو ما زال منتظرأً، وذلك بالقدر الذي يتم إدراكه ضمن ما يسميه البعض أزمة المسؤولية في شكلها القانوني الأنوي ونموذجها التقريري. وفي هذه الحالة، من الممكن إعطاء الفرصة للتفكير في ما سيكون عليه عرض المسؤولية بالجامعة، وما ستؤول إليه بعد الاضطرابات التي لا يمكن إخفاوها رغم صعوبة تحليلها، فهل من الممكن وجود نمط جديد للمسؤولية الجامعية؟ وضمن أي شروط؟ إبني لا أدرى ذلك، وكل ما أعرفه هو أن شكل سؤالي، هو بمثابة بروتوكول كلاسيكي، من النوع الكثني تحديداً، فبطرحي لهذا السؤال، أتصرف وكأنني حارس مؤتمن على المسؤولية التقليدية. وبالفعل، فإن كنت سيحدد لنا الشروط التي يمكن للجامعة العقلانية عموماً أن تتم وفقها. وأنا أقرأ ذلك اليوم، فإبني أدرك ضمانته وضرورته مثلما يعجب المرء بدقة تصميم أو بنية من خلال ثقوب مبنى غير مأهول، مبني لا يمكن الإقرار هل هو عبارة عن أطلال أم أنه لم يوجد أصلاً مادام لا يحتوي إلا على خطاب عدم اكتماله. إبني أقرأ كنت ضمن هذا التردّد، لكنني سأغريك من سماع اعتبارات أخرى حول تهبيج (باتوس) هذا التردّد

واليأس المتقطع والعسيرة المثابر أو الساخر والتناقضات اليومية والرغبة في المقاومة والنضال على عدة جبهات في الآن نفسه، للاحتفاظ بشيء من أجل المغامرة... إلخ.

ومن عمق هذا التردد، مازلت أؤمن بمهمة خطاب آخر حول المسؤولية الجامعية. طبعاً، فإن الأمر لا يتعلق بتجديد العقد الذي حافظ على صيغته القديمة أو عدتها بالكاد، بل بالبحث عن أشكال مغايرة، مازالت بالنسبة إلى غير واضحة وغير مقررة، بل أتساءل إن كانت موجودة وعما إذا كان هناك مستقبل للجامعة. ومع ذلك، فأنا أؤمن بأهمية الأنوار في هذا المجال، وبخطاب في مستوى التجديد المستقبلي لهذا المشكل، فنحن نوجد أمام مهمة، سنقوم من خلالها بفعل شيء لا ندركه بالضبط، وهو ما كنا نعبر عنه في السابق بالممارسة أو بالتفكير. وأنا أقول هذا ليس فقط باعتباري أستاذًا جامعيًا، فمن غير المؤكد أن تكون الجامعة قادرة عبر هذه المهمة أو هذا الدين، على تحمل المسؤولية انطلاقاً من فكرتها ذاتها ومن داخلها، وهذا هو المشكل المتمثل في وجود ثغرة داخل النظام الجامعي وفي التناقض الداخلي لمفهوم الجامعة، فمن غير المستبعد إلا يكون هناك داخل ممكן بالنسبة إلى هذه الأخيرة ولا تناقض داخلي بالنسبة إلى مفهومها. لذلك، فأنا أتحدث عن هذه المهمة كجامعي متثبت بالانتماء إلى هذه المؤسسة (لأن من يرفض الالتزام داخلها، عليه أن يعلن بوضوح استقالته منها)، وفي الوقت نفسه كـ«جامعي» يدرك بأن الجامعة غير قادرة في زماننا الحالي على ممارسة التفكير والتتمثل وتحويل الأشياء إلى ممارسات، كموضوع من موضوعاتها الممكنة. انطلاقاً من هذا التصور المغاير للمسؤولية، سأجاذب بمساهمة متواضعة، تمهدية ومحدودة بالزمن المخصص لنا في هذه الجلسة، والذي يتعين علينا احترامه. وأمام هذا الاعتبار الزمني وهذه الإكراهات الخطابية، فإنني سألتزم بالقاعدة الآتية وهي:

محاولة ترجمة وتقسيم مؤلف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) إلى أجزاء، على شكل تمهددي وأنموذجي (paradigmatique)، للتعرف على الأمكنة غير القابلة للترجمة، أي على الأمور التي لا يمكن أن تصلنا والتي تظل غير صالحة للاستعمال حالياً. سأحاول إذن، تحليل نواة عدم قابلية الترجمة (intraductibilité) والمكسب المنتظر من هذه المتابعة النسقية لهذا النمط من القراءة. ولا يتعلّق الأمر ب مجرد لما يتجاوز هذه العقلانية الجدلية ذاتها. ولربما كان لعدم قابلية الترجمة الذي سنشير إليه، دور في إقرار عدم قدرة الجامعة على فهم ذاتها في صفائها، وهو ما يقترن بها منذ نشأتها.

فهل يكفي اليوم، الحديث عن التناقض داخل الجامعة؟ ألا تتجلى القيمة الأساسية للنص الكثني في الاعتراف بوجود الصراع داخل الجامعة ذاتها؟ إن كُنت يتوقع حدوثه الحتمي وضرورته الترسندنتالية المشكلة له. وقد صنف مختلف أنماط وأمكنته التناقضات وقواعد عودتها وأشكال مشروعيتها ولامشروعيتها، لأنه كان حريصاً على قول الحق وعلى الإقرار والتمييز بين الصراعات المشروعة والصراعات اللامشروعية بين كليات الجامعة. ويبدو الاهتمام المركزي لكُنت مشروعأً، خصوصاً وأنه يسعى إلى إقرار تصور صائب حول المسألة، يتمثل في وضع الحدود الصارمة للنظام المسمى جامعة. ولا يمكن لأي خطاب أن يتمتع بالصرامة هنا، ما لم يتم البدء بتحديد وحدة النظام الجامعي، أي وضع حد بين داخل الجامعة وخارجها. إن كُنت يريد هنا، تحليل الصراعات الخاصة بالجامعة والتي تحصل بين الكليات. وهدفه هو وصف العمليات التي تخضع لها هذه التناقضات الداخلية وتصنيفها وترتيبها والحكم عليها. والحال، أن كُنت، قبل أن يقترح تقسيماً عاماً

لهمّة التدريس، ويقر بوجود صنفين من الكليات بإمكانهما التصارع في ما بينهما، والمقصود بذلك الكليات العليا والسفلى، سيواجه صعوبة أولى مازلنا نواجهها اليوم وبحساسية أكبر. وتتجلى هذه الصعوبة في تحديد الخارج الذي تربطه بالداخل علاقة تشابه ومشاركة وتطفل، قد تؤدي إلى استغلال للنفوذ وإلى شطط سياسي، فهناك إذن برانية داخل التشابه، يمكنها أن تأخذ ثلاثة أشكال، يتسم واحد من بينها بالخطورة حسب كُتُبَ: فال الأول هو عبارة عن تنظيم على شكل أكاديميات أو جمعيات علمية مختصة، وهذه «الورشات» لا تنتهي إلى الجامعة، بل إن كُتُبَ سبقت مصيرها دون تصور لأي تشارك أو منافسة أو صراع بين الجامعة وهذه المعطيات العلمية. ومع ذلك، فإن هذه الأخيرة لا تمثل حالة طبيعية للعلم، كما هو الشأن بالنسبة إلى هواة المعرفة الوارد ذكرهم في نفس الفقرة، إذ إن هذه المؤسسات التي هي أيضاً ناجحة للعقل، تلعب دوراً أساسياً داخل المجتمع. وهنا تبرز الحدود الأولى لنقل النص الكثئي إلى فضاءنا السياسي والإبستيمولوجي، لأن المنافسة أو الصراعات الحدودية القائمة حالياً بين مراكز البحث غير الجامعية والكليات الجامعية التي تريد الجمع بين البحث وتبلیغ المعرفة وإنجاح وإعادة إنتاج المعارف، تبدو جد خطيرة فهذه المشاكل لم تعد قابلة للعزل أو الحصر، مادامت تتعلق بسياسة البحث العلمي، أي بكل الاستراتيجيات السوسيو - تقنية (العسكرية والطبية وغيرها)، علماً بأن هذه الحدود والتصنيفات لم تعد ملائمة) وبالاستخبارات، سواء على المستوى الداخلي للدولة أو على مستوى العلاقات بين الدول. هكذا، سينفتح حقل كامل لتحليل هذا «الخارج» عن الجامعة الذي نعته كُتُبَ بالأكاديمي والذي كان من الممكن تحديده في تلك الفترة، على الهاشم من الجامعة، علماً بأن هذا الأمر لم يكن مؤكداً ولا بسيطاً، فالجامعة اليوم هي التي أصبحت على

هامش هذا الخارج، وهو ما ينطبق على بعض شعوبها على الأقل. ذلك أن الدولة لم تعد تكلف الجامعة ببعض الأبحاث، مما يجعل هذه المؤسسة غير قادرة على الإحاطة ببنياتها ولا على مراقبة رهاناتها التقنية والسياسية.

وحينما لا تستطيع جهات المعرفة أن تساهم في التكوين والتقييم الجامعي، فإن معمارية (architectonique) صراع الكليات برمتها ستكون مهددة، ومعها أيضاً الاتفاق السعيد بين السلطة الملكية والعقل الخالص. ويظل تمثيل هذا النموذج واحداً تقريباً لدى الجميع في الغرب، وإن كانت العلاقة بين السلطة والبحث المبرمج في الأكاديميات ومرانز البحث، تختلف بحسب الدول والأنظمة والتقاليد الوطنية. وتتجلى هذه الاختلافات عبر تدخلات الدولة والرأسمال العمومي أو الخاص، مما يؤثر على ممارسة وأسلوب الباحثين. لذلك، فإن بعض الموضوعات وبعض أنماط البحث لا تكون في متناول الجامعة. وأحياناً ما تكون هذه الأخيرة، كما هو الحال في بعض بلدان أوروبا الشرقية، مقتصرة على نشاط تعليمي يعيد إنتاج المعارف فقط، بحيث تسيطر الدولة على حق البحث وتنحه لأكاديميات لا يمارس فيها التدريس. غالباً ما يتم ذلك، بداعي حساباتها المردودية التقنية والسياسية أو بفعل تأثير الرساميل الوطنية أو العالمية، دولية كانت أو غير دولية، كما هو الشأن بالنسبة إلى تخزين المعلومات وتشكيل بنوك المعطيات التي يضطر الجامعي من جرائها للتنازل عن دوره «كحارس» أو «مؤمن» على المعرفة، علماً بأن هذا الدور هو الأساس الذي تبني عليه مهمة الجامعة. لكن، عندما لا تعود المكتبة هي النموذج المثالى للتوثيق، فإن الجامعة لن تصبح هي مركز المعرفة ولا يمكنها بالتالي أن تمنع لأعضائها دور تمثيل هذا المركز.

ولما كانت الجامعة غير قادرة، لأسباب بنوية أو لتشبثها بمتطلبات قديمة، على الانفتاح على بعض الأبحاث والمساهمة فيها أو تبليغها، فإنها ستكون مهددة في كيانها ذاته، مهددة من تطور العلم أو بالأحرى من طرف أسئلة العلم أو الأسئلة حول العلم ومما تعتبره هامشاً غازياً. وهذا تحديد فريد أو غير عادل، لأن المعتقد الأساسي للجامعة، هو أن فكرة العلم تدرج ضمن مبدئها ذاته. وإنذن، كيف يمكنه تهديد تطورها التقني في ذات الوقت الذي لا يمكن فيه الفصل بين المعرفة والسلطة، بين العقل والإنجازية وبين الميتافيزيق والتحكم في التقنية؟

إن الجامعة هي نتاج نهائي، إن لم نقل هي وليدة زوجين غير منفصلين وهما الميتافيزيق والتقنية، فهي تقدم مكاناً أو تشکلاً طوبولوجياً لهذا التولد. والمفارقة هي أنه في اللحظة التي يتجاوز فيها هذا التولد الأمكنة المخصصة له، وعندما تفقد الجامعة أهميتها وتصبح عجوزاً، فإن فكرتها تسود في كل مكان وبشكل أفضل مما مضى. وكما قلت قبل قليل، فهي تعتبر مهددة من طرف هامش غاز، لأن بإمكان جماعات البحث غير الجامعية، سواء كانت عمومية ورسمية أو لم تكن، تشكيل جيوب داخل الفضاء الجامعي. ويمكن لبعض أعضاء الجامعة المساهمة فيها والتشويش وبالتالي على هيئة التدريس من الداخل. وقد سعى كُنت، عبر رسم نسق الحدود الخالصة للجامعة، إلى مواجهة أي تشويش ممكن وإبعاده بشكل شرعي ومشروع. والحال، أن مثل هذا التشويش يبرز في الوقت الذي توجد فيه اللغة كفعالية داخل المجال العمومي والإصدار والإشهار، فالرغبة في مراقبة أو إبعاد التشويش، هي عبارة عن جهل ببنية أفعال اللغة (وأشير بالمناسبة إلى أنه إذا كانت التحليلات من طبيعة تفكيكية، قد اتخذت في الغالب شكل نظريات في

«التشويش»<sup>(6)</sup>، فلأنها كانت تتعلق بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، شرعاً عن الجامعة).

إننا ما زلنا متواجدين عند عتبة صراع الكليات، وسيواجه كثيرون صعوبة أكبر في جعل المشكل الثاني خارج الفضاء الجامعي. غير أنه، بسميميته لأفراد هذا الصنف، سيكون واعياً جداً بالرهان السياسي المعقود عليهم. ويتعلق الأمر بفئة المتعلمين (die Litteraten) (eigentliche Studirte) فهم ليسوا علماء بالمعنى الحقيقي للكلمة Gelehrte)، وكل ما هنالك أن تكوينهم بالجامعات مكّنهم من أن يصبحوا موظفين لدى الدولة مكلفين بمهمات، أي أدوات بيد السلطة (Instrumente der Regierung). غالباً ما ينسون بشكل كبير ما سبق أن تعلموه. وتمنحهم الدولة وظيفة وسلطة من أجل تحقيق غاياتها ولبيت غايات العلم. وسيقولون عنهم كثيرون إن مهمتهم «لا تساهم في تقدم العلم»، كما يدعوهؤلاء الطلبة القدماء بـ«رجال الأعمال» أو «تقنيي العلم» (Geschäftsleute oder Werkkundige der Gelehrsamkeit). أما تأثيرهم على عموم الناس فيعتبر رسمياً وشرعياً (aufs Publicum gesetzlichen Einfluß haben)، فهم يمثلون الدولة ويتوفرون على سلطة مهابة الجانب. ومن خلال الأمثلة المقدمة من طرف كثيرون، يبدو أن رجال أعمال المعرفة المذكورين قد تكونوا بالكلليات الثلاث المسماة علياً، وهي اللاهوت والحقوق والطب، فهم رجال دين وقضاة وأطباء، وباعتبارهم كذلك، فإنهم لم يتلقوا تكوينهم بكلية الفلسفة. ويمكننا حالياً، أن ندرج ضمن هذه الفتنة من

---

Voir par exemple: Jacques Derrida: *De la grammaire* (Paris: Minuit, (6) 1967), notamment p. 79; «La pharmacie de Platon,» dans: *La dissémination* (Paris: Seuil, 1972), p. 147; «Signature, événement, contexte,» dans: *Marges de la philosophie* (Paris: Minuit, 1972), et *Glas* (Paris: Galilée, 1974), *passim*.

التقنيين أو رجال أعمال المعرفة عدداً كبيراً من الموظفين الموجودين خارج ويجانب وداخل الأمكانية الجامعية. ويتعلق الأمر بمسؤولي الإدارة العمومية أو الخاصة بالجامعة، وكل «المقررين» على مستوى الميزانية ومنح وتوزيع القروض (كموظفين بالوزارة trustees)، وكل المكلفين بتدبير النشر والتوثيق من ناشرين وصحفين... إلخ. ويبدو من المستحيل حالياً، ولأسباب مفترضة بينية المعرفة، التمييز بدقة بين العلماء وتقنيي المعرفة ووضع حد بين السلطة والمعرفة، وهو الحد الذي أراد كُثُر أن يشيد عليه بنيان الجامعة، وهذه سؤاله سيعود إليها لاحقاً. وفي الواقع، فإن كُثُر سيبلور قضيته، انطلاقاً من فكرة «التأثير على الشعب». ويعتبر رجال أعمال العلم مهبيين، لأن لهم ارتباطاً مباشراً بالشعب الذي لا يتكون من «جهلة» كما يعتقد في الغالب، بل من «أغبياء» (idioten). وبما أن الجامعة لا تتوافق على أي سلطة خاصة بها، فإن كُثُر سيطلب من الحكومة ضبط تصرف هذه الفئة من رجال الأعمال الذين يمكنهم دوماً، استغلال الحق في الحكم الذي هو حق الكليات أساساً. والمنتظر من هذه الحكومة، هو خلق شروط سلطة مضادة وتحديدها، كي تضمن للجامعة التي لا سلطة لها، ممارسة حرية الفصل بين ما هو صائب وما هو خاطئ. هكذا، يتعين على الحكومة وعلى القوى المرتبطة بها أو التي تمثلها (المجتمع المدني) أن تخلق حقاً يحد من تأثيرها ويخلص كل ملفوظاتها ذات الخاصية التقريرية (التي تدعى قول الحق) وحتى ذات الخاصية العلمية (شريطة أن تتضمن حكماً حرّاً)، لأحكام الكفاءة الجامعية وتحديداً كلية الفلسفة التي تمثل الشكل الأكثر حرية ومسؤولية تجاه الحقيقة. ويبدو المبدأ الذي استند إليه هذا المطلب، مبالغًا فيه أو أساسياً، متخذناً هذه الصفة أو تلك أو هما معاً، غير أن حظوظ تطبيقه كانت منعدمة في عهد فريدريك غيوم لأسباب تتعذر الجانب التنظيري، وهي لن تزداد إلا استفحalaً.

ويتعين علينا أن نتخيل اليوم مراقبة ممارسة من طرف الكفاءة الجامعية (والفلسفية في آخر المطاف)، على كل تصريحات الموظفين والذوات الممثلة للسلطة بشكل مباشر أو غير مباشر والقوى المهيمنة بالبلاد، وأيضاً القوى الخاضعة للسيطرة والتي تطبع مع ذلك في السلطة ومشاركة في النقاش السياسي أو الأيديولوجي، فلا شيء يمكن أن يستثنى من طرف هذه الكفاءة سوى ما يقال في صحيفة أو كتاب أو بالإذاعة والتلفزيون ضمن المزاولة العمومية لمهمة معينة والتدبير التقني للمعرفة، ومن خلال التناوب القائم بين البحث المسمى «أساسياً» و«تطبيقاته» المدنية والبولييسية والطبقية والعسكرية... إلخ، وبعالم الطلبة والبيداغوجيا غير الجامعية (أساتذة الثانوي أو رياض الأطفال، هذه المؤسسة التي لم يقل عنها كثُر أي شيء، على غير عادته)، وأيضاً لدى كل «المقررين» في مجال الوظائف والقروض الجامعية... إلخ.

وباختصار، لن يسمح لأي أحد باستخدام معرفته بشكل عمومي، ما لم يكن مبدئياً، خاصعاً لمراقبة الكليات. ويبدو أن هذا النظام سيعكس أسوأ مظاهر الطغيان في حالة ما إذا لم تحدد القوة الحاكمة والمقررة من طرف مصلحة محترمة ومسؤولة عن الحقيقة، وإذا لم ينزع عنها مبدئياً وهيكلياً كل سلطة تنفيذية وكل وسائل الإكراه، فسلطة القرار هنا، نظرية واستدلالية، وهي محدودة بهذين المستويين. ذلك أن الجامعة موجودة لقول الحقيقة وللحكم وللنقد بالمعنى الصارم للكلمة، أي للتمييز والفصل بين الصواب والخطأ، ولأنها مهتمة بالعقل وبحريه الحكم، فإنها ستكون مهيئة أيضاً للتمييز بين العدل والظلم وبين الأخلاقي واللأخلاقي. ويقدم كثُر هذا المطلب، باعتباره شرطاً للصراع ضد كل «استبداد»، بدءاً بذلك الذي يكرسه الممثلون المباشرون للحكومة داخل الجامعة، وهم أعضاء

الكليات العليا (كليات اللاهوت والحقوق والطب). ويمكننا نقل وتركيب عناصر هذا الأساس أو النموذج باستمرار، داخل مختلف أشكال المجتمع الحديث، بحيث نستطيع الدفاع شرعاً أيضاً، عن التقييمات الأكثر تناقضاً في ما بينها. والملاحظ، أن كُثُر قد حدد في الآن نفسه، جامعة ضامنة لأكثر الأشكال كليانية داخل المجتمع، كما اعتبرها مكاناً للمقاومة الأكثر ليبرالية، ضد كل استغلال للسلطة، وهي مقاومة تميز بضرامتها من جهة وبعجزها من جهة أخرى، فسلطتها تنحصر في مجال التفكير والحكم والقول، لكنه ليس قولاً أمام العموم وإنما أصبح فعلاً وتعبيرأ عن سلطة تنفيذية غير مقبولة بالنسبة إلى الجامعة، فكيف يمكن تفسير هذا التركيب من التقييمات المتناقضة داخل نفس النموذج؟ وما هي طبيعة هذا الآخر والتي تسمح له باحتواء مثل هذه التناقضات؟ إنني لن أقدم هنا سوى إجابة غير مباشرة على هذا السؤال الشاسع، فمقتضيات التحديد الكثئي يمكن أن تدرك منذ البداية، وقد أصبحت اليوم واضحة للعيان. وفي هذا الإطار، أعلن كُثُر بأنه في حاجة إلى وضع خط فاصل لا يمكن اجتيازه، بين المسؤولية تجاه الحقيقة والمسؤولية المرتبطة بالفعل. ولتحقيق هذا الفصل، كان مضطراً إلى إخضاع اللغة لمعالجة خاصة، فاللغة هي العنصر المشترك بين هذين المستويين من المسؤولية، وهي التي قد تمنعنا من التمييز بين مجالين، يلح كُثُر على الفصل بينهما. ذلك أنها تتيح الفرصة لتسرب كل التشويشات والطلال (السيمولاكرا). ويمكن القول بمعنى ما، إن هذا المفكرة لا يتحدث في صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) إلا عن اللغة، فقد سعى إلى رسم الحدود بين لغة الحقيقة ولغة الفعل، بين الملفوظات النظرية والم ملفوظات الإنجازية (وخصوصاً لغة الأوامر). إن كُثُر لا يتحدث إلا عن اللغة، عندما يشير إلى «تجليات الحقيقة» و«تأثير على الشعب» و«تأويل النصوص المقدسة بصبغ لاهوتية أو

فلسفية»... إلخ، وهو مع ذلك يمحى في كل حين محاولات اللغة إزالة الحدود التي سعى النقد النقدي (critique criticiste)، كما سرر، إلى وضعها داخل الكلمات وبين داخل وخارج الجامدة. والهدف المتواتي من ذلك - وهنا تبرز عظمة مشروعه الفلسفى ومتطلبات حكم قادر على التقرير - هو الحد من تأثيرات الخلط والسيمو لاكر والتشويش والالتباس واللاتقرير كمتطلبات اللغة. وبهذا المعنى، فإن الضرورة الفلسفية في أعلى درجاتها، تعرض ضمن تكنولوجيا التشكيل التي وإن كانت تبدو منفلته من مراقبة الجامدة - أو من الفلسفة بتعبير كُنت، إلا أنها تظل نتاجاً لها وممثلتها الأمينة. وهذه المفارقة ظاهرية فقط، لذا يتعمّن علينا أن نأخذ المسؤولية إن أمكن، في إطار قانون هذه المفارقة ذاتها. ذلك أن قوة التشويش تسكن اللغة المسماة طبيعية كمعطى يشارك فيه كل من الجامدة وخارجها. ويشير عنصر الإشهار والخاصية العمومية للخطابات، والمتمثلة أساساً في الوثائق، إلى الوضع الحتمي للالتباس الذي يسعى كُنت إلى التقليل منه. وهنا تبرز محاولته في تحويل خطاب القيمة الكوني، وهو خطاب الفلسفة، إلى لغة منحصرة داخل الجامدة وشبه خاصة، فلكي لا تتعرض اللغة الكونية للالتباس، يتعمّن عدم نشرها وعدم جعلها شعبية، أي عدم السماح بتداولها وسط الشعب الذي سيفسدها حتماً، هكذا سيقدم كُنت مبرراته في جوابه على رسالة عاهل بروسيا:

«باعتباري مربياً للشعب، فإنني لم أخالف في كتاباتي، وخصوصاً في مؤلف الدين في حدود بساطة العقل (*La religion dans les limites de la simple raison*)، المقاصد السامية والسيادية المعروفة لدى، بمعنى أنني لم أخطئ في حق الديانة العمومية للبلد،

وهذا أمر بدهي، لأن الكتاب لم يكن يهدف إلى ذلك، بل هو بالأحرى غير مفهوم ومستعصٍ على الجمهور ولا يمثل سوى نقاش بين علماء الكلية لا يعيره الشعب أي اهتمام. وبهذا الخصوص، تظل الكليات نفسها حرّة في الحكم على هذه القضايا أمام الجمهور، وفق أفضل ما تتوافر عليه من معرفة ووعي، ويظل المعلمون الشعبيون (بالمدارس وبالكراسي التعليمية) وحدهم مرتبطين بنتائج هذا النقاش الذي تدبّره سلطة البلاد بعرضه على العموم»<sup>(7)</sup>.

إن نشر المعرفة يخضع إذن للسلطة وليس للمعرفة ذاتها. ويعتبر تقليص هذا النشر للحفاظ على صرامة الخطاب، على مستوى المعرفة والوعي، أي على خطاب عقلاني كوني لا ليس فيه، بمثابة إكراه مزدوج (Double Bind) والتماس متناقض في حد ذاته، يتضمن صراعاً داخلياً، لم يعد قابلاً للترجمة داخل النص الكَتْبِي نفسه. وبطبيعة الحال، فإن هذا المطلب المتناقض لم يتم تلبيه في زمن كُنْتَ، فكيف سيكون عليه الحال اليوم، حيث يتزايد حقل النشر والتوثيق والاتصال الوسائلطي بوتيرة مذهلة تشبه وتيرة تقدم الترميز المكثف والصياغة الصورية الدقيقة للغات؟ ومن يبدأ الشر؟

لكن هناك مسألة أخطر وأهم، وهي أن المفهوم الخالص للجامعة قد شيد من طرف كُنْتَ، انطلاقاً من إمكانية وضرورة قيام لغة نظرية خالصة، مدفوعة بها جس الحقيقة وحدها وذات بنية تقريرية خالصة. ولربما كان هذا النموذج مضموناً داخل الخطاب الكَتْبِي

---

Immanuel Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*, (7)  
traduction par J. Gibelin (Paris: Vrin, 1952), p. 7.

نفسه، من طرف عقل عملي خالص وملفوظات إلزامية ومسلمة الحرية من جهة، ومن طرف سلطة سياسية على أرض الواقع، يوجهها العقل مبدئياً، من جهة أخرى. غير أن ذلك لا يمنع من بقاء البنية الإنجازية مبعدة مبدئياً عن اللغة التي اعتمد عليها كُتُب تتحديد مفهوم الجامعة وما هو مستقل بشكل خالص ضمنها، وأقصد بذلك الكلية السفلية، أي كلية الفلسفة. إنني أستثير هنا بمفهوم الإنجازية، ليس لكونه واضحاً ودقيقاً بما فيه الكفاية فحسب، بل لأنه يحدد المكان الأساسي للنقاش الذي انخرطنا فيه. وحينما أتحدث عن الإنجازية، تبادر إلى ذهني مردودية النسق التقني، حيث لم يعد هناك تمييز بين المعرفة والسلطة. ويحضرني أيضاً مفهوم أوستن (Austin) حول أفعال اللغة التي لا تبحصر في تقرير ووصف وقول ما هو موجود، بل تنتج أو تحول لوحدها، وضمن شروط معينة، الوضعيية التي تتحدث عنها. وهو ما ينطبق على أسس جامعة كولومبيا، ليس كوضعيية يمكن تقريرها حالياً، بل كما كانت منذ مائة سنة، ضمن سياق محدد جداً. وتبدو النقاشات الهامة والمهمة بتأويل السلطة الإنجازية للغة، وهي النقاشات التي تعرف تطوراً بيتنا، تبدو مرتبطة بشكل ضمني على الأقل، برهانات سياسية ومؤسساتية استعجمالية، وتتطور هذه النقاشات أيضاً، داخل شعب الأدب واللسانيات أو الفلسفة والتي لا يمكن أن تعتبر من خلال ملفوظاتها التأويلية، لا نظرية تقريرية ولا مجرد إنجازية، إذ ليس هناك ما هو إنجازي بالفرد، بل هناك عمليات إنجازية متعددة ومحاولات متناقضة أو مشوّشة لتأويل السلطة الإنجازية للغة واستعمالها (arraisonne) واستخدامها واستثمارها إنجازياً. وسواء أدركنا ذلك أم لم ندركه، فإن الفلسفة والسياسة - ليس بالمعنى العام فقط، بل السياسة التعليمية والمعرفية والمفهوم السياسي للجامعة الجامعية - تنخرطان في هذه العملية الإنجازية. وهذا بعد السياسي لكل حركة

ولكل ملفوظ جامعي، يعتبر من الأمور المثيرة حالياً. وأنا لا أتحدث فقط عن المسؤولية السياسية والإدارية، مثل طلب ومنح القروض، تنظيم التدريس والبحث، مراجعة الألقاب وخصوصاً الكتلة الضخمة من التقييمات الضمنية أو الصريحة التي تقوم بها والتي يتضمن كل واحد منها أكسيوماً وتأثيرات سياسية. وبهذا الصدد، فإنني أرغب في إنجاز دراسة هائلة ليست سوسيولوجية فقط، لتوثيق هذه التقييمات، عبر نشر كل ملفات وتقارير لجان الامتحانات والتوجيهات والتحليل السانكروني والدياكروني لكل الشفرات التي تتصارع وتتقاطع وتتناقض وتتحدد من جوانب متعددة، داخل الاستراتيجية المتحركة للمصالح الكبرى والصغرى.

إنني لا أفكّر فقط في هذه المسائل، بل أفكّر تحديداً في مفهوم الجماعة العلمية والجامعة الذي يتعين ظهوره في كل جملة من الدرس أو الحلقة الدراسية وفي كل فعل للكتابة والقراءة أو التأويل. ومن بين الأمثلة التي يمكن إدراجها في هذا الباب، كون تأويل مبرهنة رياضية أو قصيدة شعرية أو موضوعة فلسفية أو دينية، لا يتم إلا باقتراح نموذج مؤسسي في الوقت نفسه، وتدعم النموذج القائم أو ذلك الذي يجعل التأويل ممكناً، وتشكيل نموذج جديد متطابق مع التأويل المذكور. وسواء كان هذا المقترن ضمنياً أو صريحاً، فإنه يستدعي سياسة جماعة من المسؤولين المجتمعين حول هذا النص، وأيضاً مجتمعاً شاملاً ومجتمعـاً مدنياً بمعية الدولة أو من دونها، ونظاماً حقيقياً يعزز انحرافـاً هذه الجماعة. أكثر من ذلك، فإنه يتبع على كل نص أو عنصر داخل المتن، أن يعيد إنتاج أو يضع بشكل تقريري أو معياري، أوامر عديدة من قبيل: اجتمعوا وفق قواعد محددة وبحسب عملية إخراج وتمويل محدودين للأرواح وللأجساد، شكلوا نمطاً مؤسسيـاً معيناً من أجل قراءتي وكتابتي، نظموا شكلاً

محدداً للتبادل وللتراتب لتأويلي وتقديمي وترجمتي، لتكونوا ورثتي وتحافظوا على بقائي (*überleben*) أو (*Fortleben*)، بالمعنى المحدد لهاتين اللفظتين من طرف فالتر بنجامين (Walter Benjamin) في نص له تحت عنوان: «**مهمة المترجم**»<sup>(\*)</sup> (*Die Aufgabe des Übersetzers*) بالمقابل، إذا حدث أن أولتموني (بمعنى القراءة أو التحويل الإنجازي)، فيتعين عليكم تحمل هذا الشكل المؤسساتي أو ذاك. وتؤدي مثل هذه الأوامر إلى الالاتقيرية وإلى الإكراه المزدوج داخل كل نص، أي أنها تنغلق وتنتفتح في الآن نفسه على تحديد متعدد الجوانب وغير قابل للاحتواء - (*suredétermination non dominable*)، وذلك هو قانون النص بشكل عام، والذي لا ينحصر ضمن ما هو موجود في المكتبات ولا ضمن برامج الحاسوب، قانون يمكن افتراضه وإن كان من الصعب البرهنة عليه هنا. هكذا، فإن المسؤول لا يخضع بالضرورة لهذه الأوامر، وسيشيد إنجازه الخاص نموذجاً أو عدة نماذج لما ينبغي أن تكون عليه الجماعة. وقد تكون هذه النماذج مختلفة لدى نفس المسؤول من فترة إلى أخرى ومن نص إلى آخر ومن وضعية أو تقييم استراتيجي إلى وضعيات أخرى، وهنا تتجلّى مسؤوليته. غير أنه من الصعب عموماً تحديد مجال هذه الأخيرة والجهة المعنية بها. مثلاً، عندما أقرأ جملة في سياق معين، خلال حلقة دراسية (قد يكون جواباً لسؤال أو مقطعاً من رأس المال (*Capital*) أو من (*Finnegans Wake*) أو فقرة من صراع الكليات (*Le conflit des facultés*)) فإني لا ألزム بعقد موجود سلفاً، لأن بإمكاني أيضاً كتابة وتهيئة توقيع لعقد جديد مع المؤسسة، وبين هذه الأخيرة والقوى المهيمنة داخل المجتمع. وتشكل هذه العملية،

---

<sup>(\*)</sup> انظر قراءة دريدا العميق لهذا النص ضمن *أبراج بابل* (*Des tours de Babel*) الذي يرد ضمن نصوص هذا الكتاب.

كما هو الشأن في كل تفاوض (سابق على التعاقد أي محول للعقد القديم)، لحظة كل الحيل وكل الضربات الاستراتيجية التي يمكنكم تخيلها. إنني لا أعتقد بأن هناك اليوم مفهوماً خالصاً للمسؤولية الجامعية. وكيفما كان الحال، فلن أستطيع في هذا المكان، وبسبب حدود هذا العرض، إبراز شكوكي المتعلقة بهذه المسألة. من جهة أخرى، فأنا لا أعرف ما إذا كان السنن الأخلاقي والسياسي الناجم عن تقليد أو عدة تقاليد صالحًا بالنسبة إلى هذا التعريف. ويبدو أن المسؤولية المطلوبة في حدها الأدنى اليوم والتي تعتبر الأكثر أهمية وجدة وقوة بالنسبة إلى كل منتم إلى مؤسسة البحث أو التدريس، هي تلك التي تبرز وتوضع جهد الإمكان مثل هذا الانخراط السياسي، معلنة عن نظامه أو مآزقه. وبحديishi عن التوضيح والموضعية، وإن كانت هذه العملية الأخيرة تتبع مسالك ملتوية وغير مسبوقة، فإني أحيل على أكثر المعايير كلاسيكية، وأعتقد بأنه لا يمكننا التخلص عنه دون إعادة النظر في فكرة المسؤولية، وهذا أمر في متناولنا طبعاً. وأقصد بالموضعية الواضحة هنا، الإقرار بمعية الطلبة وجماعة الباحثين أو الاعتراف بأن داخل كل عملية من العمليات التي تقوم بها (قراءة، تأويل، بناء نموذج نظري، بلاغة المحاججة، معالجة مادة تاريخية، صورنة رياضية)، يوجد مفهوم مؤسساتي كرهان، كما يوجد عقد موقع بصورة لحلقة دراسية نموذجية ومهيكلة، وجانب اجتماعي معين، مكرر أو متقول، مبتكر ومتحول، مهدد أو مهدم، ذلك أن المؤسسة لا تعنى فقط الجدران أو البنيات الخارجية التي تحيط وتحمي وتتضمن أو تحد من حرية العمل، بل هي أيضاً بنية تأولتنا.

وإذا ما أردنا أن يكون هناك تأثير لما ندعوه بالتفكير، فيجب ألا نعتبره أبداً كمجموعة تقنية من الإجراءات الاستدلالية ولا حتى

كمنهج هرمونيتقي جديد يستغل على أرشيفات أو ملفوظات ، تحت مظلة مؤسسة محددة وقارة ، فالامر يتعلق على أقل تقدير ، باتخاذ موقف داخل العمل ذاته ، من البنيات السياسية والمؤسسية التي تشكل وتنظم ممارستنا وكفایاتنا وإنجازاتنا . ولأن التفكيك لم يقتصر فقط على مضمون المعانى ، فإنه يتعمّن عليه ألا ينفصل عن هذه الإشكالية السياسية والمؤسسية وان يكتسب طريقة جديدة في المسائلة ، لا تعتمد بالضرورة على السنن الموروث عن السياسة والإтика . لذلك ، فهو يبدو بالنسبة إلى البعض مسيساً أكثر من اللازم ويبدو بالنسبة إلى البعض الآخر الذي لا يفهم من السياسة إلا الشعارات التحريرية ، مفرطاً في حياده . إن التفكيك لا يتم تحديده كإصلاح منهجي مطمئن بالنسبة إلى تنظيم معين ولا كاستعراض لتدمير غير مسؤول يؤدي إلى لامسؤولية ، ترك الأوضاع على ماهي عليه أو تكرس أكثر القوى جموداً داخل الجامعه .

انطلاقاً من هذه المقدمات إذن ، سأقوم بتأويل صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) ، وهذا الموضوع الذي سأقف عليه الآن ظل في الحقيقة حاضراً معنا منذ البداية . لقد أراد كثيرون وضع خط فاصل بين علماء الجامعة ورجال أعمال العلم أو أدوات السلطة الحكومية ، بين الداخل والخارج الأقرب إلى الحرم الجامعي . لكن وجب علينا الاعتراف بأن هذا الخط لا يمر فقط بمحاذاة المؤسسة وحولها ، فهو يخترق الكليات أيضاً كمكان لصراع حتمي . إن هذا الحد هو بمثابة جبهة . وبالفعل ، فإن كثيرون سيميزون بين صفوفين من الكليات : ثلاث كليات عليا وكلية سفلية ، وذلك بالإحالـة على تنظيم قائم لا يروم تغييره ، بل فقط وكيادته ، تحليل شروط إمكاناته القانونية الخالصة . دون الخوض في معالجة هذا المشكل الضخم ، فإنه سيبادر إلى التأكيد بأن هذا التقسيم وتلك التسميات (ثلاث

كليات عليا وكلية سفلی)، نابعة من الحكومة وليس من الهيئة العلمية. ومع ذلك، فهو ينقلها ويحاول تبريرها فلسفياً، كما سيمعن هذا الأمر الواقع الضمانات القانونية والعقلانية المثالية، فكليات اللاهوت والحقوق والطب تعتبر «عليا» لأنها أقرب إلى السلطة الحكومية. وكما هو معلوم، فإن التراتبية التقليدية تقتضي أن تكون السلطة أعلى من اللامسلطة. طبعاً، فإن كُنْت لن يخفي في ما بعد، بأن مثاله السياسي هو قلب هذه التراتبية حيث يقول «هكذا، يمكننا يوماً ما أن نرى كيف أصبح المتأخر هو الأول» - كيف أصبحت الكلية السفلی هي العليا - ليس بعرض ممارسة السلطة (أسجل هنا كيف ظل كُنْت رغم هذا القلب، وفيما لتمييزه المطلق بين المعرفة والسلطة)، بل من أجل إسداء النصيحة (و بالنسبة إليه، فإن النصيحة لا تشكل سلطة)، «من يملك هذه السلطة، أي الحكومة التي ستتجد في حرية كلية الفلسفة والحكمة الناتجة عنها، وسائل بلوغ غاياتها، أفضل مما تجده في سلطتها المطلقة الخاصة»<sup>(8)</sup>. و يبدو أن نموذج كُنْت هنا، ليس هو الملك الفيلسوف لدى أفلاطون، بل الحكمة العملية للملكية البرلمانية البريطانية التي سيحيل عليها في ملاحظة مطولة وممتعة، حول التقسيم العام للكليات<sup>(9)</sup>.

وطالما أن هذا القلب المثالي لم يتم في الواقع الحالي للأشياء، فإن الكليات العليا ستظل هي التي تكون موظفي الحكومة وكل أولئك الذين تعتمد عليهم لتكريس «تأثير أقوى وأطول» على الشعب. وإنذن، فإن الحكومة تراقب وتسرير كلياتها العليا التي تمثلها مباشرة، دون أن تتوارد فعلياً بداخلها، فهي تراقب المذاهب وتفرض عرض بعضها وإلغاء البعض الآخر، بغض النظر عن علاقة هذه المذاهب

Kant, *Le conflit des facultés*, p. 37.

(8)

(9) المصدر نفسه، ص 16.

بالحقيقة. ويندرج هذا الأمر ضمن العقد الموقع بين الكليات العليا والحكومة. وللإشارة، فإن مجرد الاحتفاظ بهذا المعيار الكثي (أي تمثيل مصالح سلطة الدولة والقوى الداعمة لها)، يدعونا إلى التساؤل: هل يمكننا التأكد من الحدود الفاصلة بين الكليات العليا وباقى الكليات؟ وهل من الممكن تحديد الكليات العليا في ثلاثة، وهي اللاهوت والحقوق والطب؟ ألا يوجد أي أثر لهذه المصلحة ولهذا التمثيل للسلطة ضمن الكلية السفلية التي يقول عنها كُنت إنها مطالبة بأن تكون مستقلة عن الأوامر الحكومية بشكل مطلق؟ يجب على الكلية السفلية (أو الفلسفة) حسب كُنت، أن تدرس ما تريد بكل حرية، دون الإحالة على أي أحد، موجهها في ذلك هو اهتمامها بالحقيقة. ويتquin على الحكومة أن توافق سلطتها الخاصة، حسب تعبير مونتسكيو (Montesquieu)، أمام هذه الحرية بل وحمايتها أيضاً. ويؤكد كُنت من خلال التفاؤل الأساسي المميز لخطابه على أن وراء الأمر فائدة، لأنه لا يمكن للحقيقة أن تتجلّى من دون حرية، ومن مصلحة كل حكومة أن تكون الحقيقة متجلّة. إن حرية الكلية السفلية مطلقة، لكنها تظل حرية الحكم والكلام داخل الجامعة وحرية الحديث كما هو كائن عبر أحكام نظرية في الأساس. ولا يعترف لهذه الحرية بالإطلاقية إلا من خلال الكلام القائم داخل الجامعة (كلام نظري، قانوني، إرشادي وتقريري)، فأعضاء الكلية السفلية ليس بإمكانهم ولا يجب عليهم إصدار الأوامر (Befehle geben). وفي آخر المطاف، فإن الحكومة هي التي تتوفر، بواسطة التعاقد، على حق ضبط ومراقبة كل ما ليس تقريراً وبمعنى ما تمثيلاً، ضمن ملفوظات هؤلاء الأعضاء.

وأدعوكم هنا إلى التفكير في الأساليب الحديثة المتميزة بدقتها، والتي تتجلّى في تأويل الملفوظات غير التقريرية، وأثار ذلك على مفهوم الجامعة وعلاقتها بالمجتمع المدني وبسلطة الدولة. تخيلوا

معي نوع التكوين الذي يتبعه أن يخضع له الرقباء وخبراء الحكومة المكلفوون بمراجعة البنية التقريرية الخالقة للخطابات الجامعية، فـأين سي تكون هؤلاء الخبراء؟ وداخل أي كلية؟ هل سيتلقون تكوينهم بالكليات العليا أم بالكلية السفلية؟ ومن سيقرر أمر هذا التكوين؟ وكيفما كان الحال، فإننا لا نتوفر حالياً ولأسباب أساسية، على معرفة بحقيقة اللغة الإنجازية ولا على مذهب شرعي قابل للتعليم، بهذا الخصوص، فإذاً، ماذا سيتخرج عن ذلك؟ النتيجة هي أن كل النقاشات المتعلقة بأفعال الكلام (Speech acts) (علاقة هذه الأفعال بالحقيقة وبالقصد، علاقة اللغة «الجادة» باللغة «غير الجادة»، علاقة الخيالي بغير الخيالي والطفيلي بالطبيعي والفلسفة بالأدب واللسانيات بالتحليل النفسي... إلخ) تتضمن رهانات سياسية ومؤسساتية لا يمكننا إخفاءها، فهي تهم سلطة ولا سلطة الخطاب الأكاديمي أو خطاب البحث بشكل عام. على مستوى آخر، يجب أن يكون تقسيم الكليات إلى فئتين خالصاً ومبتدئاً وصارماً. ورغم تقريره من طرف الحكومة، إلا أن انطلاقته يجب أن تصدر عن العقل الخالص، لأنه لا يقبل من حيث المبدأ، أي بلبلة على مستوى الحدود ولا أي تشويش.

وهنا يبرز المجهود الكبير واليائس و«البطولي» لكنّت، من أجل رسم حدود قانونية، ليس فقط بين مسؤوليات كل فئة من هاتين الفئتين، بل أيضاً بين أنماط الصراع، ضمن ما يمكن تسميته بمتناقضات (antinomie) العقل الجامعي. هكذا، سيكون صراع فئات الكليات حتمياً، وستؤدي التزعة القانونية (juridisme) إلى الحكم والتقييم بشكل حاسم وتقريري نقدي والتمييز بين الصراعات المشروعة واللامشروعة.

إن أول حد بين فئات الكليات، يعيد إنتاج الحد القائم بين

ال فعل والحقيقة (كمفهوم أو قضية تكتسي صبغة الحقيقة)، فالكلية السفلی تحظى بالحرية المطلقة حينما يتعلق الأمر بالحقيقة. ولا يمكن لأي سلطة أن تحد من حريتها في إصدار الأحكام. وقد يحدث أن تساير مذاهب عملية لكنها لا تعتبرها حقيقة، لكونها صادرة عن السلطة. ويعتبر كُنْتُ أن حرية إصدار الأحكام هي الشرط الكامل لاستقلالية الجامعة، وليس هذا الشرط سوى الفلسفة. وبهذا المقتضى، تعتبر الاستقلالية بمثابة العقل الفلسفی الذي يستند على قانونه الخاص المتمثل في الحقيقة. وهذا هو سبب تسمية الكلية السفلی، كلية الفلسفة، لأنَّه من دون شعبة للفلسفة داخل الجامعة لن تكون هناك جامعة أصلًا. وليس مفهوم «جامعة» (universitas)، مجرد مفهوم فلسفی لمؤسسة البحث والتدريس، بل هو مفهوم الفلسفة ذاتها، إنه العقل ومبدأ السببية العقلي كمؤسسة. ولا يتحدث كُنْتُ هنا، عن الكلية فحسب، بل عن «الشعبة» أيضًا، فلكي توجد الجامعة لابد من «تأسيس» (gestiftet) شعبة الفلسفة ورغم كون سلطتها دنيا، فإن الفلسفة مطالبة «بمراقبة» (Controlliren) جميع الكليات الأخرى، في ما يتعلق بالحقيقة التي تحتل «المরتبة الأولى»، في حين أن الفائدة من خدمة الحكومة تحتل «المরتبة الثانية»<sup>(10)</sup>.

(10) (...) «أما بخصوص الفائدة التي تعد به الكليات العليا الحكومة، فإنها تكتسي قيمة من الدرجة الثانية. ومن الممكن أن نسلم بالادعاء المكابر لكلية الالاهوت والقاضي يجعل كلية الفلسفة خادمة لهذه الأخيرة. لكن السؤال الذي يظل مطروحاً هو: هل ستسبق كلية الفلسفة سيدتها الجليلة حاملة المشعل أم أنها ستبعها حاملة أطراف فستانها؟ (Ob diese ihrer gnädigen Frau die Fackel vorträgt oder die Schleppe nachträgt),

هذا إذا لم يتم طردها وإسكاتها، لأنَّ هذا التواضع المتمثل في التمتع بالحرية وإعطاء الحرية واكتشاف الحقيقة من أجل مصلحة العلم فقط يجعلها في متناول الكليات العليا بكل حرية، يقتضي من الحكومة الاهتمام بها، باعتبارها فوق كل الشبهات، بل أكثر من ذلك باعتبارها ضرورية ولا يمكن الاستغناء عنها»، انظر: Kant, *Le conflit des facultés*, 2ème section de la 1er partie: «Division et définition de la faculté inférieure,» p. 27.

لكن، إذا ما اعتبرنا بأن ماهية الجامعة، أي الفلسفة تشغل مكاناً خاصاً وتتوفر على كلية، إلى جانب الكليات الأخرى ضمن الهندسة الجامعية، وبأن الفلسفة توافر على صلاحية خاصة في هذا الإطار، فإننا سنواجه مشكلة عويصة بكل تأكيد. وهذا ما انتبه إليه شيلنغ (Schelling)، ضمن دروسه حول منهجية الدراسات الأكاديمية (*Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*, 1802, Université d'Iéna) حيث اعتبر بأنه لا يمكن أن توجد كلية خاصة بالفلسفة (أي ذات سلطة (Macht))، لأن ما هو كلي لا يمكنه لهذا السبب بالذات، أن يكون خاصاً<sup>(11)</sup>. إن مفارقة هذه الهندسة (الطوبولوجيا) الجامعية تمثل في كون الكلية التي تحمل في طياتها المفهوم النظري لشمولية الفضاء الجامعي، مطالبة بالإقامة الإجبارية الخاصة. وهي خاضعة داخل نفس الفضاء للسلطة السياسية للكليات الأخرى وللحكومة التي تمثلها هذه الكليات.

---

(11) مادامت العلوم قد حصلت بفضل الدولة على وجود موضوعي بالفعل، ولأنها أصبحت بمثابة قدرة (Macht)، فإن الجمعيات التي تشكلت بخصوص كل علم على حدة، تسمى كليات. ولوضع الملاحظات الضرورية حول العلاقات المتبادلة بين هذه الكليات، ولأن كثت تناول هذه المسالة ضمن مؤلفه *صراع الكليات* (*Le conflit des facultés*) من منظور أحادي في اعتقادنا، فإنه من الجلي أن يحتل اللاهوت، هذا العلم الذي توضع فيه جوهر الفلسفة، أول مرتبة أو أسماعها. ولما كان المثال هو القوة (Potenz) العليا للواقع، نتج عن ذلك، أن كلية الحقوق ستكون سابقة على كلية الطب. أما بخصوص كلية الفلسفة، فإن أطروحتنا هي أنه لا يوجد فيها ولا يمكن أن يوجد ما يشبه الكليات الأخرى، وبرهاننا على ذلك ببساطة، أن ما هو كلي لا يمكنه لهذا السبب بالذات أن يكون خاصاً، انظر: Friedrich Wilhem Joseph de Schelling [et al.], *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université*, présentés par Luc Ferry, J.-P. Person et Alain Renaut et traduits de l'allemand par G. Goffin... [et al.] (Paris: Payot, 1979), p. 105.

وانظر أيضاً دراسة «لاهوت الترجمة»، في ص 417 وما يليها في هذا الكتاب.

ومن حيث المبدأ، فإن هذا الأمر لا يكون مقبولاً ولا عقلانياً إلا إذا ما كان سلوك الحكومة مستوحى من العقل. وفي هذه الحالة المثالية، لن يكون هناك صراع. لكن الصراعات موجودة في الواقع، وهي لا تتحدد فقط في التعارضات العابرة أو المصطنعة، إنما صراعات حتمية. وهي أيضاً «مشروعية» في بعض الأحيان كما يقول كثيرون، فكيف يتم ذلك؟

في اعتقادي، يرجع هذا الأمر إلى البنية المفارقة لهذه الحدود، فقد كان الغرض منها هو الفصل بين السلطة والمعرفة وبين الفعل والحقيقة. والحال، أنها ميزت بين مجموعات تتجاوزها بمعنى ما وتغطي الكل الذي لا تشكل سوى جزء منه أو مجموعة فرعية بداخله. هكذا، سيشكل الكل جديراً مستقراً داخل كل جزء أو مجموعة فرعية وقد سبق أن عرضنا لصعوبة التمييز بين داخل وخارج الجامحة وبين فئتي الكليات بداخلها. ولا يقف الأمر عند هذا التقسيم الداخلي وهذا الانكفاء للقسمة داخل كل فضاء، فكلية الفلسفة تقسم بدورها إلى شعبتين وهما: العلوم التاريخية (التاريخ والجغرافيا، اللسانيات الإنسانيات... إلخ) والعلوم العقلية الخالصة (الرياضيات الخالصة، ميتافيزيق الطبيعية والأخلاق) بحيث أن الفلسفة الخالصة لن تشكل داخل كلية الفلسفة سوى جزء من الكل الذي تحمل فكرته مع ذلك. وباعتبارها تاريخية، فإنها تشمل أيضاً حقل الكليات العليا. وقد كتب كثيرون بهذا الصدد قائلاً: «يمكن لكلية الفلسفة إذن، أن تطالب بكل المواد من أجل إخضاع حقيقتها للفحص»<sup>(12)</sup>، وبسبب هذا التجاوز المزدوج، ستصبح الصراعات أمراً حتمياً، ويتعين أن تظهر من جديد داخل كل كلية على حدة، مادامت كلية الفلسفة نفسها قابلة للقسمة. غير أن كثيرون أرادوا أن يمرر حداً بين الصراعات

---

Kant, Ibid., p. 28.

(12)

المشروعه واللامشروعه، ففي الصراع «اللامشروع» لا تتعارض عموماً سوى الآراء والمساعر والميولات الخاصة. ويتعلق الأمر هنا بالتأثير في الشعب، غير أن مثل هذا الصراع لا يمكن أن يؤدي إلى تحكم قانوني وعقلاني، فهو يرتبط بمطلب الشعب الذي يعتبر بأن الفلسفة هي مجرد ثرثرة ويفضل اللجوء إلى الكليات العليا أو إلى رجال أعمال العلم، كي يوفروا له المتع والتسهيلات والإجابات المتعلقة بقراءة الطالع والسحر والمعجزات. إن الشعب يبحث عن قادة ماهرين (kunstreiche Führer)، وعن «ديماغوجيين». ويمكن لأعضاء الكليات العليا، مثل علماء اللاهوت ورجال الأعمال المكونين بهذه الكليات، الاستجابة لهذا الطلب. وحسب كُنْت، فإن كلية الفلسفة تجد نفسها في ظل هذه الصراعات اللامشروعه عاجزة تماماً ولا سند لها. هكذا، فإن الحل لا يمكن أن يأتي إلا من الخارج، أي من الحكومة، فإذا لم تتدخل، وبصيغة أخرى، إذا ما تحيزت للمصالح الخاصة، فإنها ستتعجل بموت كلية الفلسفة، أي بروح الجامعه ذاتها. وهو ما يدعوه كُنْت بالوسيلة «البطولية» (Héroïque) - بالمعنى الساخر المقترب بالطبع البطولي، والتي تنهي الأزمة عن طريق الموت. ولربما استعجل البعض الأمور وشبّهوا ذلك بمحاولة القضاء على الفلسفة في العديد من بلدان الغرب وخصوصاً بفرنسا، وهي الوضعية التي يناضل البعض من أجل مقاومتها<sup>(13)</sup>، لكن المسألة لا يمكن أن تفهم بهذه السهولة، انطلاقاً من الخطاطة الكُنْتية، فالصراع

---

(13) انظر على سبيل المثال: *Etats généraux de la philosophie: 16 et 17 juin 1979* (Paris Flammarion, 1979), pp. 253 sq., et *Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), Qui a peur de la philosophie?, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc]* (Paris: Flammarion, 1977).

«اللامشروع» لا يهم كُنت إلا بشكل ثانوي، لأنَّه يقتصر على الميولات الخاصة والمصالح المحددة، لذلك يعتبر ماقبل عقلاني وشبه طبيعي وخارج المؤسسة. ومهما بلغت درجة خطورته، فإنه لا يعتبر صراغاً جامعياً بالأساس. ولذلك، سيخصص كُنت أطول تحليلاته للصراعات المشروعة المقتنة أساساً بالعقل الجامعي، فهذه الصراعات تنبثق ضرورة من الداخل، وتضع على الحلبة كلآ من الحقوق والواجبات. وأول مثال يقدمه - لأنَّه يعتبر شغله الشاغل - يتعلّق بالمقدس والإيمان والوحى، فمن واجب كلية الفلسفة «القيام بفحص وإصدار أحكام عمومية بروية، على أصل ومضمون أساس مذهب مزعوم، دون التهيب من قداسة الموضوع التي يدعى البعض الشعور بها، لأنَّ هناك إصراراً (entschlossen) على إخضاع هذا الشعور المزعوم للمفهوم»<sup>(14)</sup>. إنَّ هذا الصراع - القائم مع كلية اللاهوت العليا مثلاً - يدرج من جديد مسألة الشعور أو التاريخ، هناك حيث لا يجب أن يحضر سوى العقل. وبذلك فهو يحافظ بداخله على شيء طبيعي، مادام يقابل العقل بما هو خارج عنه. ويعتبر الأمر بمثابة تشويش على ما هو شرعي، من طرف ما هو غير شرعي. غير أنَّ كُنت لا يريد الاعتراف بذلك ولا التصريح به حتى، فهو يتصور هيئات للتحكم من الداخل حيث تصدر الأحكام من طرف قاضي العقل من أجل «العرض العمومي للحقيقة» (öffentliche Darstellung der Wahrheit) المحاكمة داخل الجامعة وألا يعرض أمام أنظار الشعب غير المؤهل الذي قد يحولهما من جديد إلى صراع غير مشروع ويجعلهما بين يدي المتكلمين باسمه والمدافعين عنه، أولئك الذين يدعوهم كُنت بـ «المجددين» (Neologen)، الذين يعتبر اسمهم غير المرحب به

مبدئياً، غير محدد مع ذلك، خصوصاً إذا تعلق الأمر بكل المجددين على مستوى المذاهب وعلى مستوى صياغتها، وإنما كيف نفسر حفاظ ما هو قديم على أفضليته<sup>(15)</sup>، ولأن هذه الصراعات مطالبة من حيث المبدأ، بأن تظل داخلية، فإنها لن تقلق الحكومة أبداً. ويجب عليها أن تبقى داخلية وألا تزعج هذه الحكومة بالتالي.

ورغم ذلك، فإن كثت سيكون ملزماً بالاعتراف بلا نهاية هذا الصراع وبافتقاره إلى الحل، فهو يؤدي إلى خللية أنظمة الشعب وإلى إعادة النظر باستمرار، في الحدود التي أراد كثت من خلالها، الإحاطة بالتناقضات. وقد بين في هذا الإطار، بأن تناقضات صراع الكليات «ليست حرباً (Kein Krieg)»، مقترباً حلاً على الطريقة البرلمانية: حيث اعتبر بأن الكليات العليا ستشغل يمين برلمان العلم وستدافع عن قوانين الحكومة: «لكن، يجب أن يكون داخل المؤسسة الحرة، كما هو شأن بالنسبة إلى مؤسسة الحقيقة، حزب معارض (من اليسار)، تمثله كلية الفلسفة لأنها من دون الفحص والاعتراضات الصارمة الصادرة عنها، لن تكون الحكومة على علم بما فيه الكفاية بما هو نافع وما هو ضار لها»<sup>(16)</sup>.

هكذا، فإن التقرير والتحقيق الصوري لمحاكمة المتعلقة بصراعات العقل الخالص العملي، سيعهدان إلى كلية الفلسفة. وبخصوص المضمون المتعلق بأهم القضايا الإنسانية، فإن الأولوية تعطى للكلية العليا، وتحديداً لكلية اللاهوت (انظر معاهدة السلام وحل صراع الكليات<sup>(17)</sup> (*conclusion de la paix et résolution du conflit des facultés*)). وعلى الرغم من هذه النزعة القانونية

.36 (15) المصدر نفسه، ص

.37 (16) المصدر نفسه، ص

.72 (17) المصدر نفسه، ص

البرلمانية، فإن كُثُرَ كان مضطراً للاعتراف «بأن الصراع لا يمكن أن ينتهي» وبيان على كلية الفلسفة «أن تكون دوماً مسلحة لأجل هذه الغاية»<sup>(18)</sup>، فالحقيقة التي ترعاها، ستكون مهددة باستمرار، «لأن الكليات العليا لن تتخلّى أبداً عن رغبة الحكم أو الهيمنة (Begierde) <sup>(19)</sup>» *zu herrschen*.

سأتوقف الآن، لأن الجامعة ستسد أبوابها، وأقصد بأن الوقت جد متأخر بالنسبة إلى هذا الخطاب الكثئي. ولكن عليكم أن تعلموا بأن ما سيأتي وما لم أقله بعد، هو الأهم والأقل صورية والأكثر نظامية، فهو يخص مضمون الصراعات مع اللاهوت والحقوق والطب ومع التقنيين أو رجال الأعمال الذين تكونوا على أيديهم. وأنا متأكد من أنكم قد تسأعلتم طوال هذا الوقت، عن الموقع الذي أتحدث منه وإلى أي طرف أميل في كل هذه الصراعات، هل إلى يمين أو إلى يسار الحد أو على الأرجح وكما قد يعتقد البعض - بحق أو بغير حق - أنني مشاغب لا يكلّ، يمثل حركة عابرة تقطع الحد ذهاباً وإياباً، دون أن يعلم أي أحد هل الغرض من ذلك هو القيام بدور الوسيط لتوقيع معاهدة سلام دائم، أم إشعال فتيل الصراعات والحرروب داخل جامعة عانت منذ نشأتها من مشكل النهاية والفناء. وتستدعي هذه الفرضيات الثلاث التي أترك لكم مسؤولية تأملها، نظام الحدود المقترن من طرف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) وهي ما زالت خاضعة لهذه النظام.

وتتحدد مسؤوليتي هنا، ومعها كانت النتائج، في طرح سؤال حق الحق وهو: أين تتجلى مشروعية هذا النظام الحقوقي - العقلاني

(18) المصدر نفسه، ص 35.

(19) المصدر نفسه.

أو السياسي - للجامعة؟ وليس سؤال حق الحق وأساس أو تأسيس الحق، سؤالاً حقوقياً. كما إن الجواب عليه، لا يمكن أن يكون شرعياً ولا حتى لاشرعاً، لا نظرياً ولا تقريرياً ولا حتى عملياً أو إنجازياً، فلا يمكنه أن يوجد بداخل ولا بخارج الجامعة الموروثة كمؤسسة. إن هذا الجواب وهذه المسؤولية المتعلقة بالأساس، لا يمكنهما أن يوجدا إلا بتعابير التأسيس. والحال أن قانونية وشرعية تأسيس الحق، تشبه شرعية تأسيس الجامعة كحدث جامعي داخلي. وإذا لم يكن هناك مفهوم خالص للجامعة، إذا لم يكن هناك داخل الجامعة مفهوم خالص وعقلاني لها، فذلك راجع إلى كون الجامعة مؤسسة، ونحن نستعمل هنا صيغة إضمارية تستدعيها محدودية الزمن المخصص لهذه الجلسة، إذ لا يمكن أن يفهم حدث التأسيس ضمن منطق ما يؤسسه، فتأسيس الحق ليس حدثاً حقوقياً، مثلما أن أصل مبدأ السبيبة المرتبط بأصل الجامعة ليس عقلانياً. هكذا، فإن تأسيس المؤسسة الجامعية ليس حدثاً جامعياً. وقد تنطبق هذه الصفة على ذكرى التأسيس وليس على التأسيس ذاته. ورغم أن هذا الأخير لا يتسم باللاشرعية، إلا أنه يظل بعيداً عن الشرعية الداخلية المؤسسة له. وعلى الرغم من أن تأسيس المؤسسة الفلسفية - سواء تعلق الأمر بالجامعة أو بالمدرسة أو بشعبة الفلسفة - قد يبدو فلسفياً، إلا أنه ليس كذلك في الحقيقة. إننا نوجد في هذا المكان الذي تتجلى فيه المسؤولية المؤسسة من خلال أفعال أو إنجازات. وهذه الأفعال أو الإنجازات ليست طبعاً ملفوظات تقريرية منتظمة حول تحديد معنى للحقيقة، وهي لن تكون مجرد إنجازات لسانية، علماً بأن هذا التقابل بين التقريري والإنجازي مازال مبرمجاً من طرف القانون الفلوفي الجامعي، أي من طرف العقل الذي يتعين مساءلته. ولن تعود هذه المسائلة مقترحة على المشهد الفلسفى، كما إنها لن تكون عبارة عن مساءلة نظرية من النوع السocratic أو الكثنتي أو

الهوسري ... إلخ، فهي ستصبح مقتربة بأفعال التأسيس الجديدة. ذلك أننا نحيا داخل عالم يعتبر فيه تأسيس حق جديد - وبالخصوص حق جامعي جديد - أمراً ضروريًا، وعندما نقول إنه ضروري، فذلك يعني في الآن نفسه تحمل هذه المسؤولية الجديدة وقيام هذا التأسيس، عبر تجاوز التمثيلات والوعي وأفعال الذوات الفردية والهيئات والحدود الموجودة بين الكليات والشعب وبين المؤسسات والأبعاد السياسية لنشأتها. ولا يمكن لمثل هذا التأسيس أن يقطع الصلة مع التقليد الحقيقي الموروث ولا أن يخضع للمشروعية التي يسمح بها داخل الصراع والعنف اللذين يمهدان لوضع قانون جديد وعصر جديد للحق، فلا يمكننا أن نميز بين الصراعات المشروعة واللامشروعة ولا بين الصراع وال الحرب، حسب التعبير الكثي، إلا داخل العصر الجديد للحق.

فكيف السبيل إلى تأسيس حق جديد؟ إن هذا التأسيس الجديد سيتفاوض بشأن تحقيق توسيبة مع الحق التقليدي. ويعين على هذا الأخير أن يقدم انطلاقاً من أرضه التأسيسية الداعمة التي يمكن من خلالها القفز باتجاه فضاء آخر مؤسس هو أيضاً. وإذا ما أردتم استعارة أخرى، لنقل ثبيت الأرجل قبل الانطلاق. وكيفما كان الحال، فإن الصعوبة ستكتمن دوماً في تحديد أفضل رافعة أو أفضل «مخلوص» (Mochlos) بحسب تعبير الإغريق. ومن الممكن أن يكون هذا «المخلوق» قضياً خشبياً أو رافعة لتحريرك السفينة أو وتدًا لفتح أو إغلاق الباب، وباختصار إنه دعامة تستعمل للكسر أو للتحرير. والع الحال، أن الاختلافات والقرارات الأكثر خطورة في مجال التاريخ والأخلاق والسياسة تهم، على ما يبدو لي، الدعامات أكثر من الغaiات. مثلاً، إن التعارض بين اليمين واليسار، الذي انبثق داخل البرلمان، هو في أغلب الحالات، إن لم نقل جميعها، صراع بين

استراتيجيات «المخلوص» السياسي. وقد بين كُتُبَ بهدوء، كيف يوجد في الجامعة كما في البرلمان، يسار تمثله كلية الفلسفة أو الكلية السفلية، ويمين تجسده الكليات العليا الممثلة للحكومة. وعندما تساءلت قبل قليل «كيف السبيل إلى تأسيس حق جديد؟»، فإنني استحضرت كما قد يتadar إلى ذهنكم من دون شك، عنوان كتيب آخر لـكُتُبَ وهو: *كيف تتجه داخل الفكر؟* (*Comment s'orienter dans la pensée?*) (*was heißt sich im Denken orientieren?*) الذي صدر سنة 1786. وقد تمت الإشارة في هذا الكتيب إلى مفارقة الموضوعات المتماثلة التي عرضها كُتُبَ سنة 1768 في كتيب آخر بعنوان: (*Von dem ersten Grunde des unterschiedes der Gegenden im Raume*) والتي مفادها أن التعارض بين اليمين واليسار لا يتعلق بأي تحديد مفهومي ومنطقي ، بل فقط بهندسة ملموسة مرجعها فقط إلى الوضعيّة الذاتيّة للجسد الإنساني. طبعاً، فإن ذلك يهم التعريف والإدراك التأمليين لليمين واليسار. لكن إذا انتقلنا الآن من التأمل إلى المشي ، فإنه يسيتعين على الجامعة، كما سيخبرنا كُتُبَ بذلك، أن تمشي على قدمين: اليمين واليسار، وأن تدعم الواحدة الأخرى، عندما ترتفع عن الأرض وتتهيأ للقفز. إنه مشي بقدمين متصلتين، لأن الأمر يتعلق بالمؤسسة والمجتمع والثقافة وليس فقط بالطبيعة. وهذا ما أوضحته ضمن حديثي عن برلمان الكلية. غير أنني أجد هنا تأكيداً لقولي ضمن سياق آخر، وأستسمحكم على هذه القفزة السريعة والمفاجئة. ذلك أنني أتذكر نقاشاً أجريته في هذا المكان منذ أكثر من ستين مع زميلي المتميز الأستاذ ماير شابيرو (Meyer Shapiro)، بخصوص حذاءي فان غوغ Van Gogh ، فقد تعلق الأمر في البداية بالتأويل الهایدغری لللوحة هذا الأخير سنة 1935 ، وبمعرفة ما إذا كان الحذاءان يشكلان زوجاً أم أنهما ينتحلان معاً إما بالرجل اليسرى أو باليميني. وكنت أعتبر

إثارة هذا السؤال من الأهمية بمكان. والحال أن كُنْتَ، وبعد معالجته للصراع بين كلية الفلسفة وكلية الطب وحديثه عن قدرة الروح الإنسانية على التحكم في مشاعرها المرضية وعن النظام الغذائي وعن قلقه الدائم بخصوص صحته وعن النوم والأرق سيعرف لنا بمسألة لن أضيف إليها شيئاً، احتراماً لموعد ذهابكم إلى النوم، وسأشدد فقط على كلمتي (Hypomochlum) و(Mochlos)، الواردتين في اعترافه التالي :

«بما أن الأرق هو آفة مرتبطة بالشيخوخة الواهنة، وأن الجانب الأيسر يكون هو الأضعف عموماً، فإنني شعرت منذ حوالي سنة بهذه التشنجات وبتهيجات حساسة جداً [...] وقد كنت مضطراً لزيارة الطبيب [...] إلا أنني سرعان ما لجأت إلى أسلوبي في التحمل، محاولاً توجيه انتباхи إلى شيء غير ذي بال، مثلاً إلى اسم شيشرون (Cicéron) الذي يسمح بانبعاث العديد من الأفكار الثانوية». وقد كان تلميع كُنْت إلى ضعف الجانب الأيسر مناسبة لإبداء الملاحظة التالية: «يدعى البعض، عن غير حق، بأنه في ما يتعلق باستعمال الأعضاء الخارجية يكفي التمرن واكتساب العادة منذ وقت مبكر، لكي نجعل أحد أعضاء الجسم أكثر متناناً أو ضعفاً، مثلاً عند استعمال السيف باليد اليمنى أو اليسرى خلال المعركة، وعند اندفاع الفارس فوق سرج فرسه، من اليمين إلى اليسار أو العكس [...] إلخ. وتعلمنا التجربة، بأنه إذا ما كنا نقيس أحذيتنا انطلاقاً من القدم اليسرى فقط، فإن فردة الحداء اليمنى ستكون أضيق. ولن نعزّو ذلك إلى خطأ الآباء الذين لم

يعلموا أبناءهم قياس الأحذية انطلاقاً من القدمين معاً. غير أن ميزة القدم اليمنى على اليسرى يمكن أن تبرز عندما يريد شخص اجتياز حفرة عميقه ويكون مضطراً للارتكاز على قدمه اليسرى والمرور بقدمه اليمنى، وإلا تعرض للسقوط في الحفرة، ويؤكد جندي المشاة البروسى هذه الحقيقة، ذلك أنه يضع القدم اليسرى إلى الأمام وكأنها مثبتة على رافعة (Hypomochlium)، وذلك استعداداً للاندفاع نحو الهجوم بالجانب الأيمن، حيث ينفذ هجومه بالقدم اليمنى مقابل اليسرى»<sup>(20)</sup>.

---

(20) المصدر نفسه، ص 125 وما يليها، ومن باب الإسهاب، نذكر هنا أيضاً بحكاية بوليفيموس (Polyphème)، فـ«المخلوق» يشير أيضاً إلى الوتد أو الرافعة الخشبية التي وضعها أوليس (Ulysse) - وهي الحيلة المنسوبة إلى شخص أوتيس (Outis) أو ميتيس (Metis) - في النار قبل أن يغرسها في العين الوحيدة للعملاق. انظر: *Odyssée*, IX, pp. 375-388.

## علامات الوقف زمن الأطروحة<sup>(1)</sup>

هل من اللازム علينا الحديث عن تاريخ للأطروحة؟ عن أطروحة استلزمت وقتاً طويلاً أو استنفذت وقتها؟ وباختصار، هل هناك زمن للأطروحة؟ وهل يتبعين علينا تحديد عمر لها أو من أجلها؟

اسمحوا لي في البداية، بأن أحمس لكم بسر، لن يكون مجالاً للاستغلال هنا: وهو أنني لم أشعر أبداً بكوني شاباً وطاعناً في

---

(1) ألقى هذا العرض أثناء مناقشة دريدا لأطروحة الدولة بالسوربون في 2 حزيران / يونيو، سنة 1980 أمام لجنة مكونة من دوغاندياك (M. de Gandillac) (رئيساً)، وديزانتي (Desanti) (مقرراً)، وأوبنوك (Aubenque) وجولي (Joly) ولاسكو (Lascault) وليفيناس (Levinas) (أعضاء).

وقد صدر النص أولاً بالإنجليزية تحت عنوان: (*The Time of a Thesis: Philosophy in France* : ترجمة ماك لوغلين (K. McLaughlin) ضمن مؤلف: *Punctuations today*, Edited by Alan Montefiore (Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1983),

ثم صدر بالإسبانية تحت عنوان: «El tiempo de una tesis: puntuaciones» trad. P. Penalver, dans: *Anthropos*, no. 93, «Jacques Derrida,» Barcelone, Février, 1989.

السن، في الوقت نفسه، مثلما أشعر به الآن، في الوقت نفسه واللحظة وبذات الشعور، وكأن تارixin وزمرين وإيقاعين، يتوجهان داخل الإحساس نفسه بالذات وضمن خلط ذاتي للتواريخ. بهذه الطريقة، أفسر إلى حد ما، الاضطراب الحاصل على مستوى الهوية. وهذا الاضطراب ليس غريباً علي كما أبني لا أشتكي منه، وإن كان عنقه قد اشتد، مما قد يؤدي إلى منعي من الكلام. وبين الفتوة والشيخوخة، هذه وتلك أو بالأحرى لا هذه ولا تلك، هناك حيرة في تحديد العمر، شبيهة بعدم الارتباط في المسكن وبعدم الاستقرار. ولن أقول إنه اضطراب على مستوى الاستقرار والتوقف والمحطة والأطروحة والجلسة، بل إنه اضطراب التوقف في حياة الجامعي المنتظمة بهذا القدر أو ذاك، فهو عبارة عن نهاية وبداية غير ملائمين، حيث يسود نوع من التباعد التناوبي بين المتعة والخصوصية. ويتوافق هذا الخلط التاريخي - وأنا أتحدث هنا عن نفسي فقط - على مذاق مألف بالنسبة إلي، وكان الموعد قد حدد لي دوماً مع ما سينضبط في عدم التزامه بالوقت المحدد! فهو إما عاجل أو آجل. ولقد كنت مستعداً منذ مدة طويلة لهذا المشهد الذي أتواجد فيه هنا، من أجل مناقشة أطروحتي، حيث تهيئات لها في فترة معينة، ثم أجلتها لأبعدها في الأخير من مجال اهتمامي، منذ مدة لا يستهان بها. وها قد حان وقتها الآن بفضلكم، ولم تعد تحمل بالنسبة إلي، سمة اللاواقعية الغرائية إلى حد ما، ولا طابع اللاحتمال وعدم التوقع والارتجال.

فمنذ حوالي خمس وعشرين سنة، كنت قد التزمت بتهيئة أطروحة. وطبعاً، فإن الأمر كان مجرد قرار، حيث كنت أساير حركة تبدو طبيعية وكلاسيكية وقابلة للتصنيف ونموذجية إلى حد ما، وهي حركة من يتواجد داخل وضعية اجتماعية محددة، عند تخرجه من المدرسة العليا للأساتذة وبعد حصوله على شهادة التبريز.

غير أن هذه السنوات الخمس والعشرين كانت متميزة جداً. وأنا لا أتحدث هنا عن مسيري الشخصية المتواضعة ولا عن المسارات التي أدت بي في البداية إلى التخلّي عن هذا القرار الأول، ثم إلى إعادة النظر فيه متعمداً. وبكل صراحة، فقد اعتقدت بأنني تخلّيت عنه نهائياً، لكن ومنذ فترة قصيرة، جازفت بتقييم آخر للوضع وتحليل مغایر ضمن سياق، اعتبرت عن صواب أو خطأ، بأنه جديد كل الجدة.

وعندما قلت إن هذه الخمس والعشرين سنة كانت متميزة، فإنني لم أكن أفكّر في تاريخي الشخصي ولا حتى في مسار عملي، على افتراض أنه من الممكّن عزله عن المحیط الذي يتواجد فيه، بفعل لعبة التبادلات والتشابهات والتماثلات والتّأثيرات، وأيضاً وبالخصوص، بفعل التبعادات والتّهميش، ضمن انعزال متنام وحاد أحياناً، سواء تعلق الأمر بالمضامين والموافق وتحديداً بـ «الأطروحتات»، أو بطرق العمل وبالمارسات السوسيو - مؤسساتية وبأسلوب الكتابة، وكذلك ضمن العلاقات بالوسط الجامعي وبالتماثلات الثقافية والسياسية والإصدارية والصحفية، هناك حيث تتموقع بعض مسؤوليات المثقف، الأكثر أهمية وخطورة وأيضاً الأكثر غموضاً. كلا، فأنا لا أفكّر في نفسي عندما أشير إلى مسار هذه الخمس والعشرين سنة، بل أفكّر في حقبة متميزة جداً داخل تاريخ الفلسفة والمؤسسة الفلسفية الفرنسية. غير أنني لا أتوفر هنا على وسائل تحليل هذه الفترة، كما أن المكان ليس ملائماً للقيام بذلك.

وبما أنني لا أريد، لأسباب لا تتعلق فقط بضيق الوقت، أن أجمع الأعمال الموضوعة بين أيديكم وأعرضها على شكل خلاصات أو أطروحتات، ولا أريد من جهة أخرى، حصر مجال المناقشة في مقدمة طويلة، فإني فكرت بإمكانية المجازفة بتقديم بعض

المقترحات الشذرية والتمهيدية، وتحديد بعض نقاط الارتكاز البارزة، بخصوص التقاطعات الحاصلة بين هذه الحقبة التاريخية وبعض الحركات أو الأسباب التي أثارتني واستوقفتني أو جعلتني أغير موضعني في الحدود المرسومة لأعمالي. هكذا، فإنني أودعت، كما يقال، أول موضوع لأطروحتي، سنة 1957، حيث اخترت له عنوان **مثالية الموضوع الأدبي** (*L'idéalité de l'objet littéraire*). ويندو هنا العنوان غريباً في وقتنا الحالي، ولقد كان كذلك في حينه، لكن بشكل أقل، كما سأوضحه بعد قليل. وحظي هذا الاقتراح بموافقة جان هيبيوليت (Jean Hypolite) الذي كان مقرراً أن يشرف على الأطروحة. وهو ما قام به، دون الانخراط في متابعته، أي كما كان يحسن فعله، باعتباره من القلائل الذين يعملون بعقلية حرفة، ليرالية، منفتحة دوماً ومنتبهة إلى كل ما ليس معقولاً وما لم تكتمل معقوليته فقد كان حريصاً على لا يمارس على أي ضغط ولا أي تأثير، بحيث كان يترك لي حرية التصرف وفق التوجّه الذي اخترته. وأريد هنا، إكراماً لذكره، أن أعتبر عن كل ما أدين به للثقة وللتوجيهات الصادرة عنه، علماً بأنه قال لي يوماً إنه لا يعرف تماماً، ما هي وجهتي المقصودة. لقد كان ذلك سنة 1966، أثناء ندوة ساهمنا فيها معاً بالولايات المتحدة الأميركيّة، فبعد ملاحظات ودية حول المحاضرة التي ألقيتها، أضاف جان هيبيوليت قائلاً: «بعد هذا، لا أعرف بالضبط ما هي وجهتك». وأعتقد أنني أجربته بما يلي: «لو كنت أرى بوضوح وبشكل مسبق وجهتي، لما استطعت على ما أظن التقدم خطوة أخرى في الاتجاه الذي أسيّر فيه». ولربما كنت أتصور آنذاك، بأن معرفة الوجهة يمكنها أن تساعد على التوجّه في مجال الفكر، لكنها لا تساعد على التقدم خطوة في المسار، بل إن ما يحصل هو العكس. لأنّه، ما الفائدة من التوجّه صوب ما نعرفه وما ندرك بأننا سنصل إليه لا محالة؟ وأنا أسترجع اليوم هذه الإجابة،

فإنني لست واثقاً من فهمها، لكن المؤكد أنها لم تكن تعني بأنني لم أتصور أبداً وجهتي ولم أعرفها، وبالتالي أنتي لم أقم بأي خطوة ولم أقل أي شيء بخصوص الوجهة التي يتعين معرفتها. وهذا يعني أيضاً أنني أدرك بنوع من الرهبة ومن هذا المكان الذي أتوجه منه إليكم، بأن الأمور لم تكن على ما يرام وبأنه كان من الأفضل عدم اتخاذ هذا الموقف في آخر المطاف. لكن كانت هناك ضرورة، وأنا أسجل هذه الكلمة حالياً بالأحرف البارزة، وتعني أنه كان من اللازم أن نقصد هذه الوجهة، حتى ولو لم نتمكن من بلوغها كما تقتضي هذه الضرورة ذاتها.

إن العنوان المقترن وهو «مثالية الموضوع الأدبي»، كان مغهوماً إلى حد ما سنة 1957، وبشكل أفضل في سياق موسوم بـ«فلاسفة هوسبرل» (Husserl)، فقد كان الأمر يتعلق ببساطة لا يخلو من عنف لتقنيات الفنونيلوجيا المتعالية وببلورة نظرية جديدة للأدب، لهذا الموضوع النموذجي والمتميز جداً، وهو الموضوع الأدبي كـ«مثالية مقيدة» حسب تعبير هوسبرل، داخل اللغة المسمة طبيعية، وموضوع غير رياضي وغير قابل للصياغة الأدبية، لكنه مختلف مع ذلك، مع موضوعات الفن التشكيلي أو الموسيقى، أي مع كل الأمثلة المفضلة من طرف هوسبرل، أثناء تحليلاته للموضوعية المثلالية. ويتعين علي أن أذكر بشكل عام وبسيط باهتمامي الراسخ بالأدب وبالكتابة المسمة أدبية، والذي يمكن القول إنه سابق على اهتماماتي الفلسفية.

ما الأدب؟ وقبل ذلك ماذا يعني أن نكتب؟ وكيف تتمكن الكتابة من إزعاج السؤال «ماذا؟»، وأيضاً السؤال «ماذا يعني؟». بصيغة أخرى - وهي التي تهمني هنا: متى وكيف تصبح الكتابة أدباً، وماذا يحدث عندئذ؟ ما الفائدة من ذلك؟ ومن المستفيد؟ أما ما الذي يحصل بين الأدب من جهة وبين الفلسفة والعلم والسياسة

واللاهوت والتحليل النفسي من جهة أخرى، فذلك هو السؤال الأكثر إلحاحاً في عنوانه المجرد. ولقد حملت هذا السؤال، بفعل رغبة يتخللها القلق، فلماذا تغريني الكتابة وتبهني وتسقيني إلى هذا الحد؟ ويطرح نفس السؤال بقصد المكر الأدبي للكتابة وكل مفارقات الأثر التي لا يمكن الإحاطة بها، هذا الأثر الذي ينقل ويمحي داخل ملاحظته ذاتها ولغتها الخاصة، والذي يتعمّن عليه أن يمحى لبلوغ حدثه وأن يتبع في انتظار امحاته.

والأمر الغريب هو أن الفنومينولوجيا المتعالية ساعدتني في مرحلة أولى على تدقيق بعض الأسئلة التي لم تكن قد شقت طريقها، كما هي عليه الآن، ففي الخمسينات (من القرن العشرين)، كانت الفنومينولوجيا الهوسرلية المعروفة بالكاد، والتي تم استقبالها بشكل غير مباشر بالجامعات الفرنسية، تبدو صعبة الإحاطة من طرف بعض الفلسفه الشباب. وأنا لا زلت أعتبرها اليوم، وبشكل معاير، مادة ذات صرامة لا تقارن. طبعاً، فإني لم أكن أنظر إليها من خلال قراءة سارتر (Sartre) أو ميرلو بونتي (Merleau-Ponty) التي كانت سائدة آنذاك، بل كنت أقف ضدها أو من دونها، خصوصاً في تلك المجالات التي كانت الفنومينولوجيا الفرنسية تحاول تفاديها، مثل التاريخ والعلم وتاريخية العلم وحتى الإتقان. وكمؤشر من بين مؤشرات أخرى، أريد أن أثير الانتباه هنا إلى كتاب لا يحظى حالياً بالاهتمام، كتاب قد تختلف الآراء حول قيمته، لكنه وضع البعض منا أمام مهام وصعوبات وطرق مسدودة. إنه كتاب الفنومينولوجيا والمادية الجدلية (*Phénoménologie et matérialisme dialectique*) لمؤلفه تران - دوك - تاو<sup>(2)</sup> (Tran - Duc - Thao)، وبعد تعليق رسم

---

Tran duc-Thao, *Phénoménologie et matérialisme dialectique* (Paris: (2) Editions Minh-Tân, 1951).

من خلاله مسار الفنومينولوجيا المتعالية، وخصوصاً انتقالها من التشكّل الثابت إلى التشكّل التكّويني المتغيّر، حاول المؤلّف من دون نجاح فتح الطريق أمام مادّية جدلية ت يريد أن تجد لها مكاناً داخل المتطلبات الصارمة للفنومينولوجيا المتعالية. ونحن ندرك الرهانات الكبّرى لمثل هذه المحاوّلات التي لا يهمّ مدى نجاحها. من جهة أخرى، فإنّ بعض الخلاصات الجدلية أو ذات المنحى الجدلّي لكافاييه (Cavaillès)، كانت قد أثّارت اهتمامنا لنفس الأسباب. هكذا، وفي إطار هذا الفضاء الموسوم والمنجذب نحو هذه الرهانات الفلسفية والسياسية، شرعت أولاً في قراءة هوسرل، حيث أنجزت بحثاً حول «مشكلة التكوين في فلسفة هوسرل»<sup>(3)</sup>. وقد تفضّل موريس دو غاندياك (Maurice de Gandillac) بالإشراف على هذا العمل منذ حوالي ست وعشرين سنة، وكان يشكّل وحده لجنة المناقشة. وإذا ما كنت أذكر في جلستنا هذه بأنه سيتّخلص إلى ثلث اللجنّة أثناء مناقشة أطروحة للسلك الثالث (في *De la grammatologie*، سنة 1967) وإلى سدس اللجنّة اليوم، فليس فقط من أجل التعبير له عن امتناني وعن شعور الوفاء الذي لا يقاوم، بل أيضاً لأعدّه بأنني منذ الآن فصاعداً، لن أمدد هذا التجزيء وهذه القسمة المتّكاثرة، فستكون هذه آخر مناقشة أقوم بها لأطروحة.

بعد هذا العمل الأول، ستسمح لي المقدمة التي وضعتها لترجمة كتاب **أصل الهندسة**<sup>(4)</sup> (*L'origine de la géométrie*) (لهوسرل)، بمقاربة الأكسيوماتيك اللامفکر فيه للفنومينولوجيا

Jacques Derrida, *Le problème de la genèse dans la philosophie de Husserl*, (3) Epiméthée (Paris: Presses universitaires de France, 1990).

Edmund Husserl, *L'origine de la géometrie*, traduit par Jacques Derrida (4) (Paris: Presses universitaires de France, 1962).

الهوسرلية و «المبدأ المبادئ» لديها، وأقصد بذلك النزعة الحدسية والامتياز المطلق للحاضر الحي، وعدم الاهتمام بمشكلة ملفوظتها الفنومينولوجي وبالخطاب المتعالي، كما يقول فينك (Fink)، وبضرورة اللجوء من خلال الوصف الماهوي (*éidétique*) أو المتعالي، إلى لغة يمكن أن تضع للايبوخي (*épokhè*) - دون أن تكون راقية، أي إلى لغة ساذجة تسمح بعملية الوضع الفنومينولوجي بين قوسين أو بين مزدوجتين. وقد بدا لي بأن هذا الأكسيوماتيك الامفker فيه، يحد من انبساط الإشكالية الناجمة عن الكتابة والأثر، والتي أقر مؤلف *أصل الهندسة* بضرورتها بصرامة غير معهودة من قبل في تاريخ الفلسفة، من دون شك. وبالفعل، فإن هوسرل سيوضع اللجوء إلى الكتابة في إطار هذا الأكسيوماتيك، مرتكزاً على عدة مبررات، ومن خلال تشكيل الموضوعات المثالية بامتياز، أي الموضوعات الرياضية، لكن من دون مقاربة الخطر الذي يتهدد المشروع الفنومينولوجي ذاته، من طرف منطق هذه الكتابة. طبعاً، فإن كل المشاكل التي تمت معالجتها في *أصل الهندسة*، وجهت منذ تلك الفترة الأبحاث التي سأقوم بها لاحقاً حول المتون الفلسفية والأدبية، بل وغير الاستدلالية، مثل المتون التشكيلية أو التصويرية. وأستحضر هنا على سبيل المثال: تاريخية الموضوعات المثالية، والتقليد، والميراث، والبنوة، والوصية، والوثيقة، والمكتبة، والكتاب، والكتابة، والصوت الحي، والعلاقات بين السيميوтика واللسانيات، ومسألة الحقيقة، واللامقرر، والغيرية غير المختزلة التي تقسم الهوية الذاتية للحاضر الحي، وبضرورة وجود تحليلات جديدة متعلقة بالكائنات المثالية غير الرياضية... إلخ.

وخلال السنوات اللاحقة، أي ما بين سنوات 1963 و 1968 حاولت - ضمن الأعمال الثلاثة المنشورة سنة 1967

تحديداً<sup>(5)</sup> - تأسيس ما لا يمكن اعتباره نسقاً، بل مجرد إجراء استراتيجي منفتح على عمقه الخاص أو مجموعة غير مغلقة وغير قابلة للإغلاق وللصياغة الصورية الشاملة، تهم قواعد القراءة والتأويل والكتابة. وقد سمح لي مثل هذا الإجراء - ليس فقط داخل تاريخ الفلسفة والمجموع السوسيو - تاريفي الذي يحيل عليه، ولكن أيضاً داخل العلوم المزعومة أو داخل الخطابات المسممة مابعد فلسفية، والأكثر حداة، مثل اللسانيات والأنثروبولوجيا والتحليل النفسي - بأن أكتشف تقنيماً للكتابة، أو على الأصح احتقاراً لها، بحيث أن خاصيتها الملحة والتكرارية، بل والفاصلة بنوع من الغموض، تشير إلى مجموعة من الإكراهات القائمة منذ زمن طويلاً. وكانت هذه الأخيرة تمارس بسبب التناقضات والإنكارات والمراسيم الدوغمائية، ولا تتموقع داخل وضع محدد للثقافة وللموسوعة أو للأنطولوجيا. وقد اقترحت تحليل النسق المفتوح والمتتصدع لهذه الإكراهات من خلال نزعة التمركز العقلي (logocentrisme) في شكلها الفلسفى الغربي، ونزعة التمركز الصوتى (phonocentrisme) داخل المساحة الشاسعة لمملكتها.

طبعاً، لم يكن باستطاعتي بلوحة هذه العدة وهذا التأويل، دون أن أعطي الامتياز أو بالأحرى دون أن أفر وأبرز امتياز الخيط الناظم أو المحلول المسمى كتابة ونصاً وأثراً، دون أن أقترح إعادة بناء

Jacques Derrida: *De la grammatologie* (Paris: Minuit, 1967); *L'écriture et la différence* (Paris: Seuil, 1967), et *La voix et le phénomène: Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl* (Paris: Presses universitaires de France, 1967).

وتعظيم هذه المفاهيم (الكتابية، النص، الآخر) كلعب وعمل للاخت-(لا)ف<sup>(\*)</sup> (differance) الذي كان دوره مؤسساً ومفككاً في الوقت نفسه.

وقد تبدو هذه الاستراتيجية كتشويه مبالغ فيه - سيتحدث البعض عن تشويه مجازي - لمفاهيم الكتابة والنص والأثر المألوفة، مما سيؤدي إلى كل أشكال سوء التفاهم، خصوصاً بالنسبة إلى المتسبحين بالتمثيلات القديمة لهذه المفاهيم. لكنني حاولت من دون كلل، تبرير هذا التصميم الشاسع، وأعتقد بأن كل حفر مفهومي يعني تحويل، أي تشويه العلاقة الموثوق بها والمسموح بها بين الكلمة والمفهوم، وأيضاً بين الانزياح وما يعتبر كمعنى بدائي لا يمكن إزاحته، كمعنى خاص، حرفي ومؤلف.

وفي جميع الأحوال، فإن المغزى الاستراتيجي والخطابي لهذه الحركات ظل يشغلني في نصوص عديدة لاحقة. وقد تم تجميع كل ذلك تحت عنوان التفكيك وخطبة الاختلاف والآخر والإضافة... إلخ. وأنا لا أشير إليها إلا بطريقة عددية. إن ما اقترحه آنذاك، كان يحافظ على علاقة مائلة ومنحرفة وأحياناً نقدية بشكل صادم، مع كل ما يبدو مهيمناً فوق كتلة الإنتاج النظري الفرنسي الأكثر بروزاً وإشعاعاً وخصوصية في بعض الأحيان، والتي سميت بنوع من التجاوز «نزعه بنوية» (structuralisme) في مختلف أشكالها. ومن المؤكد، أن هذه الأشكال كانت متنوعة جداً ومتعددة.

---

(\*\*) اقترحنا هذه الترجمة لكلمة (differance) التي اجترحها دريدا، والتي اعتبرها غير قابلة للترجمة أصلاً. انظر بهذا الخصوص: سارة كوفمان وروجي لابورت، مدخل إلى فلسفة جاك دريدا، ترجمة وتحقيق، إدريس كثير وعز الدين الخطابي، ط 1 (الدار البيضاء: دار إفريقيا الشرق، 1991)، الطبعة الثانية 1994. وانظر أيضاً المبررات التي قدمتها في مقالتنا: «الاخت-(لا)ف»، مجلة الحكمة، العدد 2 (ربيع 1993)، ص 132 - 137.

داخل مجالات الأنثروبولوجيا والتاريخ والنقد الأدبي واللسانيات والتحليل النفسي وضمن إعادة قراءة فرويد أو ماركس، كما يقال. ورغم أهميتها التي لا تنازع، في تلك الفترة التي كانت في الوقت نفسه من أكثر فترات الجمهورية الديغولية خموداً، أي في السنوات ما بين 1958 و1968، فإن ما كنت أحاول القيام به، وما كان يشيرني، اتسم بالتعدد وبالتنوع.

إن هذه الأوضاع، وما نتج عنها من مقتضيات ميتافيزيقية، إن لم أقل من دواع سياسية، وإن كانت أقل بروزاً، ستدفعني إلى الانسحاب والأنزواء داخل نوع من العزلة والوحدة اللتين استحضرهما هنا دون تأثر أو تهيج (باتوس Pathos) بل كأمر واقع. لكنني أذكر بالمناسبة بأن التقليد الأكاديمي والحداثة القائمة - وهو ما يشكلان في هذه الحالة، شيئاً واحداً - اعتبرا هذه الوحدة في غالب الأحيان كنتاج لغموض ولانغلاق غير مبرر، فهل أنا ملزم بالقول إنني غير مقتنع بمثل هذا الحكم لأن لي تأويلاً الخاص لمنتظراته؟ وما هو صحيح، أن المفكرين الأحياء الذين كانوا ينصحونني أو يحثونني أكثر على التفكير والاستمرار في مسارِي، ليسوا من النوع الذي يخرج من عزلته، ولا من أولئك الذين نحس بأننا قربيون منهم ولا حتى من أولئك الذين يشكلون جماعة أو مدرسة، سواء تعلق الأمر بهايذرغر أو ليفيناس أو بلانشو أو بآخرين لم يسمح المقام بذكرهم، هؤلاء وأولئك الذين نسميهُم بكل غرابة، القريبين والذين يعتبرون آخرين أكثر من غيرهم، كما أنهم يظلون وحيدين.

وقد كان واضحاً بالنسبة إليَّ بأن إيقاع أبحاثي لا يمكنه أن يخضع للمعايير الكلاسيكية للأطروحة، فهذه الأبحاث لم تكون تستدعي نمطاً مختلفاً للكتابية فحسب، بل أيضاً، عملاً تحويلياً على

المستوى الخطابي والإخراجي وعلى مستوى الإجراءات الاستدلالية الخاصة، المحددة تاريخياً والمهيمنة على القول الجامعي، وتحديداً ذلك النوع من النصوص المدعو «أطروحة». ونحن نعلم بأن كل هذه النماذج المدرسية والجامعية، تشكل قانون العديد من الخطابات اللامعة ومن الأعمال الأدبية والكتابات السياسية الفصيحة التي يلمع بريقها خارج جدران الجامعة. وفضلاً عن ذلك، فإن الوجهة التي اتخذتها وطبيعة وتعدد المتنون ومتابعة المسالك التي جذبني نحو أماكن أكاديمية بالكاد، أقنعتني بأنه لم يعد هناك وقت، بل لم يعد بإمكانني، حتى وإن كانت لي رغبة في ذلك، جمع ما أكتبه في مجلد وبالصيغة المطلوبة للأطروحة. ذلك أن فكرة عرض الأطروحة ومنطق التموضع والمعارضة وفكرة اتخاذ الموقف (Stellung)، والتتموضع (Setzung)، وما سميت به في البداية بـ«زمن الأطروحة»، كل ذلك، شكل أحد العناصر الأساسية للنسق الخاضع للمساءلة التفكيكية. وهو ما غامرت بمعالجته صراحة في عمل لا صفة محددة له، اخترت له كعنوان «التشتت»، معتمداً فيه على أنماط غير موضوعاتية وغير ملتزمة بقواعد الأطروحة من أجل تفكيك قيمة هذه الأخيرة ومنطق التموضع وحدود حقوقه وسلطته ومشروعيته. ولم يكن هذا الأمر يتطلب مني، على الأقل في تلك الفترة، نقداً مؤسستياً جذرياً للأطروحة ولعرض الأعمال الجامعية بحثاً عن المشروعية وعن ترخيص الأعضاء المؤهلين لتقديمها. وإذا ما كنت مقتنعاً آنذاك، بضرورة حصول تحول عميق، إن لم أقل خللنة داخل المؤسسة الجامعية، فإبني بالمقابل، لم أكن طبعاً أسعى إلى الدفاع عن الأطروحة واللاشرعية وعدم الكفاءة، ففي هذا المجال، لدى الثقة في الانتقالات والمفاوضات - حتى لو كانت عنيفة ومتسرعة - وأعتقد بضرورة وجود تقليد معين، لأسباب سياسية بالخصوص، تقليدانية في حد ذاتها، كما أعتقد برسوخ الإجراءات المنظمة

للشرعنة ولإنتاج الألقاب العلمية ولمنح التأهيلات. وأنا أتحدث هنا بشكل عام، وليس بالضرورة عن الجامعة (universitas) التي هي نموذج قوي، لكن خاص ومحدد جداً وحديث جداً بالنسبة إلى إجراء الشرعنة هذا.

فيية الجامعة توافر على رباط أساسي بالأنطولوجيا والأنظرو - أنسيكلوبيديا المتمركزة حول العقل (onto- encyclopédie) (logocentrique)، وهذا الترابط القائم بين المفهوم الحديث للجامعة وميتافيزيق معينة، جعلتني أستشعر منذ بضع سنوات ضرورة القيام بأعمال تهم هذا الموضوع، وهو ما شرعت فيه ضمن دروس وأبحاث منشورة أو هي في طريقها إلى النشر، حول صراع الكليات (Le conflit des facultés) لـكنت (Kant) وحول هيغل (Hegel) ونيتشه (Nietzsche) وهайдغر (Heidegger)، وتحديداً حول فلسفتهم السياسية المتعلقة بالجامعة. وسبب إلحاحي على هذه التيمة، راجع إلى اقتتناعي بضرورة الاهتمام أولاً وقبل كل شيء بما يحدث هنا والآن - نظراً إلى الظرفية واستحالة تلخيص أو عرض خلاصات أعمالى بأطروحة، وبضرورة إعطاء إجابات واضحة ونزيفة ما أمكن، حول وضعية المحدودة والخاصة جداً.

في سنة 1967، لم أكن مهتماً بمسائلة ضرورة هذه المؤسسة ومبنيتها العام ولا حتى ببنيتها الجامعية وتنظيمها على أرض الواقع، بحيث اعتتقدت أن بإمكانى أن أقوم بنوع من التوفيق أو التسوية، آخذنا الأطروحة وزمنها بعين الاعتبار، فمن جهة، سمحت لعملي بالتطور بحرية، خارج الأشكال والمعايير المألوفة، حيث لم يخضع للمقتضيات الجامعية، بل على العكس، عمل على تحليلها ونقدتها وإزاحتها من مكانها وتغيير شكلها، وذلك على جميع مستوياتها البلاغية أو السياسية، ومن جهة أخرى، وفي الآن نفسه، تم في إطار

المعاملة أو زمن الأطروحة، اقتطاع جزء من هذا العمل، هو بمثابة مقطع نظري يقوم بدور تنظيمي، ومعالجته بطريقة مقبولة، إن لم تكن مطمئنة، داخل الجامعة. إن الأمر سيتعلق بتأويل للنظرية الهيغلوية حول العلامة والكلام والكتابة، داخل سيميولوجيا هيغل، وقد كان لزاماً علي، لأسباب وضحتها في مؤلف هوامش (*Marges*) بالخصوص<sup>(6)</sup>، اقتراح تأويل نسقي لهذه السيميولوجيا. وقد أعطى جان هيبيوليت موافقته مرة أخرى، وقد تم إيداع هذا الموضوع الثاني للأطروحة.

كان ذلك سنة 1967 إذن، ولأن الأمور ستصبح متشابكة ومتعلقة التحديد (*surdéterminées*)، فإبني سأجد نفسي في دوامة حدث لن أستطيع أن أصف كيف كان تأثيره علي وعلى عملي وتدرسيي وعلاقتي بالمؤسسة الجامعية وبفضاء العرض الثقافي، هذا الحدث الذي اكتسب تسميته بالإضافة على تاريخه، وهو 1968، دون أن نعرف ما المقصود بهذه التسمية. وأقل ما يمكنني قوله هو ما يلي: لقد تأكّدت موافقني السابقة وتسارعت حركة ابتعادي أكثر فأكثر، فمن جهة، ابتعدت عن الأماكن التي ستعمل فيها القوى القديمة ابتداء من خريف 1968، على إعادة تمركزها وتشكيلها واستجماع قواها، ومن جهة أخرى، ابتعدت بشكل أكثر حرزاً، عن الكتابة الخاضعة لنموذج الأطروحة الكلاسيكية، الراغبة في الحصول على اعتراف السلطات الأكاديمية التي كانت تبدو قوتها في التقييم واتخاذ القرار، بعد حدث 1968، على الأقل في الهيئات التي تمركز فيها رسمياً وبالأغلبية، حيث كانت ردود أفعالها ومقاومتها لكل ما لا يخضع للمعايير المطمئنة للتلقى، سريعة وفعالة. ولقد تلقيت إشارات

---

«Le puits et la pyramide,» dans: Jacques Derrida, *Marges de la philosophie* (Paris: Editions de Minuit, 1972).

عديدة بهذا الصدد، كان بعضها يخصني بالذات. وإذا ما كنت قد اعتبرت المسألة سياسية في حينها، فذلك راجع إلى كون ما هو سياسي، في هذه الحالة، لا يقتصر على الشكل الرمزي للتوزيع بين اليمين واليسار. ذلك أن قوة إعادة إنتاج السلطة تتلاعماً بطريقة أسهل مع التصريحات أو الأطروحات التي تعتبر ثورية من خلال مضمونها المرموز، شريطة احترام طقوس الشرعية والبلاغة والرمزية المؤسساتية التي تشن وتبطل مفعول كل ما ينبع من مصدر مغاير، فما لا يمكن تقبيله، هو ما يعمل في ما وراء هذه المواقف أو الأطروحات، على زعزعة هذا التعاقد العميق ونظام هذه المعايير، مطبقاً ذلك على صيغة العمل والتعليم والكتابة.

ولم تكن وفاة جان هيبيوليت - سنة 1968 - مجرد لحظة حزن كبيرة بالنسبة إلى الآخرين غيري، فقد سجلت في خريف 1968، الذي كان خريفاً بالفعل، نهاية نوع من الانتفاء إلى الجامعة، حدثت بفعل صدفة غريبة. طبعاً، إن هذا الانتفاء لم يكن سهلاً منذ أول يوم وصلت فيه إلى فرنسا، سنة 1949، لكن مما لا شك فيه أنني فهمت مع مرور السنين، كيف أن عملية التفكيك (وأنا أمر هنا بسرعة على هذه الكلمة التي لم ترق لي يوماً والتي فاجئني نجاحها بشكل مزعج)، لم تطل في المقام الأول المضامين الفلسفية والتيمات أو الأطروحات ولا الأشعار ولا الموضوعات الفلسفية والشيوخية والأيديولوجية، بل فهمت على الخصوص، الأطر الدالة والبنيات المؤسساتية والمعايير البيداغوجية أو البلاغية وإمكانيات الحق والسلطة والتقييم والتمثيل في سوق العرض ذاته. ولقد كان اهتمامي ببنيات التأثير المرئية بهذا القدر أو ذاك، وبالحدود وبتأثيرات الهامش وبمقارنات الحواشي، بمثابة إجابة على نفس السؤال وهو: كيف تكون الفلسفة مدرجاً - بدل أن تدرج ذاتها - داخل فضاء تريده لكن لا يمكنها التحكم فيه، فضاء يجعلها منفتحة على آخر

ليس هو آخرها، كما حاولت تبيانه في *صماخ*<sup>(7)</sup> لا يمت إلى هيغل إلا بصلة بعيدة؟ كيف يمكن تسمية بنية هذا الفضاء؟ ذلك ما لا أعرفه ولست أدرى هل باستطاعة هذه البنية أن تؤدي إلى المعرفة. أما وصفها بالسوسيو - سياسية، فيعتبر أمراً مبتدلاً وغير مقنع بالنسبة إليّ، علمًا بأن التحليلات الاجتماعية الأكثر ضرورة، تظل محدودة في الغالب وغير مدركة لطابعها ولقوانين إنجازاتها المعيبة للإنتاج ولمشهد ميراثها الخاص ولترخيصها الذاتي، وباختصار، لما أدعوه كتابتها.

وكما ترون، فإنني اخترت التعبير لكم دون مواربة، إن لم أقل دون تبسيط، عن كل الشكوك والترددات والتراجحات التي حاولت البحث من خلالها، عن أصح علاقة بالمؤسسة الجامعية، على مستوى لا يتعلق فقط بالأطروحة ولا بما هو سياسي. وبما أن مناقشة الأطروحتين انطلاقاً من أعمال منشورة لم تكن تحظى بالتشجيع، رغم إقرار إمكانيتها مبدئياً، فإنني تخليت، بشكل سلبي إلى حد ما، عن هذهالأمكانة التي كانت تبدو لي أقل افتتاحاً على ما يثير اهتمامي. وسيكون تصميمي قوياً وملزماً ومحفزاً، خصوصاً في الحالات التي أكتب فيها عن الكتابة ذاتها، وأتخاذ أكثر المسالك الت Rowe (في ما وراء المؤلفات الثلاثة الصادرة سنة 1972)<sup>(8)</sup>. وقد داومت على معالجة نفس الإشكالية ونفس المصفوفة المفتوحة على سلاسل الأثر والاختلاف واللامقررات والتشتت والإضافة والتلقييم وغضاء البكارية أو إتمام الزواج (*hymen*) والإطار (*parergon*)<sup>(\*\*)</sup>،

(7) المصدر نفسه.

Jacques Derrida: *La dissémination* (Paris: Editions du Seuil, 1972), et (8) *Marges de la philosophie*.

(\*\*) تشكل هذه المفاهيم، المادة التي انبنت عليها استراتيجية دريدا التفكيكية والأخلاقية.

وعلى تشكّلات نصيّة فاقدة لخطيّتها تدريجيًّا، وعلى أشكال منطقية وموضعيّة ومطبقيّة تستدعي مجازفة أكبر، حيث تتقاطع المتون وتختلط الأجناس أو الأنماط، كأثار للصدى وللسخرية وللتحويل وللتلقييم... إلخ. وعلى الرغم من كون هذه القضايا والأعمال صدرت منذ سنوات، إلا أنني لا أعتقد بأنها قابلة حالياً للعرض أو للتلقي داخل الجامعة، ولذلك لم أجرؤ، ولم أر من المناسب إدراجها ضمن الأعمال المقدمة للمناقشة. وهو ما ينطبق على مؤلف <sup>(9)</sup> *Glas*، الذي شكل قوله استمرارية لما ورد في كتاب الغراماتولوجيا، حيث تمت معالجة اعتباطية العالمة والتعبير الصوتي (*Aufhebung*) لدى سوسور، وأيضاً مفهوم المجاوزة (*onomatopée*) الهيغلي، والعلاقة بين اللامقرر، والدياليكتيك، والإكراه المزدوج (*Double Bind*)، ومفهوم الفيتشيّة المعممة، وجذب خطاب الإخلاص نحو تشتت تأكيدِي، ونحو بلاحة أخرى للكل وللجزء، وإعادة بلورة إشكالية اسم العلم، والتوقع، والوصية، والأثر، فضلاً عن أشكال أخرى لم أصفها إلى نصوص هذه المناقشة، مثل «مهاميز، أساليب نيتشه»<sup>(10)</sup>، أو «البطاقة البريدية»<sup>(11)</sup>، حيث قمت من خلال هذين المؤلفين، وبطريقة خاصة، بقراءة لنيتشه وفرويد وآخرين، تتسم بطبع تحريضي عبر تفكيري لهرمونيتقا معينة، ولنوع من التنظير المتعلق بالدال وبالحرف وتحديداً بسيادة هذا الأخير وبسلطته المؤسّساتية. وأنا أتحدث هنا عن عدة التحليل النفسي وعن

---

Jacques Derrida, *Glas* (Paris: Galilée, 1974).

(9)

Jacques Derrida, *Eperons: Les styles de Nietzsche* (Paris: Flammarion, 1976).

Jacques Derrida, *La carte postale: De Socrate à Freud et au-delà* (Paris: Flammarion, 1980). (11)

الجامعة وعن تحليل نزعة العقل المركبة (logocentrisme) كنزعة مركبة لكل من العقل والقضيب (phallogocentrisme)، وهو المفهوم الذي حاولت من خلاله إبراز الترابط الأساسي الحاصل بين نزعة العقل المركبة ونزعة القضيب المركبة (phallocentrism) والوقوف على آثار هذا الترابط، أينما كانت موجودة، فهي آثار قائمة على الرغم من عدم إدراكتها.

ويبدو انتشار هذه النصوص المهمة بالنصية (textualité) مضللاً أو غير منتظم، لكن ما يجعلها غير قابلة للتقديم كأطروحة ليس هو تعدد المضامين والتائج والمواقف البينية، بل هي أفعال الكتابة والمشهد الإنجازي، كمعطيات مرتبطة بها، وبالتالي كان من الصعب تقديمها ونقلها وترجمتها، فقد كانت مدرجة داخل فضاء لا يمكن لأي أحد - ولا حتى أنا نفسي - التعرف عليه ولا تصنيفه في خانة الفلسفة أو الأدب المتخيّل أو غير المتخيّل... إلخ، خصوصاً وأن انخراط هذه النصوص في ما يدعوه الآخرون بالسيرة الذاتية، كان بمثابة اشتغال عليها هي ذاتها، بحيث أن ضرورة الكتابة والأثر والبقية (reste)، كانت تشير من خلالها أكثر القضايا إزعاجاً وانتقيريرية ومراؤغة وخيبة للأعمال. وبما أنني أشرت إلى البنية الإنجازية، فلا بأس من التوضيح هنا، بأنني ولنفس الأسباب المذكورة، حذفت من متن الأطروحة، نقاشاً أجريته بالولايات المتحدة مع منظر لأفعال الكلام (Speech Acts)، وهو جون سيرل (John Searle)، ونشر ضمن كتاب بعنوان (*Limited Inc*)<sup>(12)</sup>.

في الفترة الأولى، وتحديداً ما بين 1968 و1974، تخلّيت

---

Glyph (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1977-1981), et (12) Jacques Derrida, *Limited Inc* (Paris: Galilée, 1990).

بساطة عن فكرة إنجاز أطروحة. وفي السنوات التالية، قررت عن قناعة - وكانت أعتقد صادقاً بأن هذا القرار النهائي - بعدم مناقشة أي أطروحة. لأنه فضلاً عن الأسباب التي عرضتها عليكم، والتي كانت تبدو لي متينة أكثر فأكثر، انخرطت ابتداء من سنة 1974 مع مجموعة من الأصدقاء والزملاء والطلبة والتلاميذ في عمل، وأتجرأ على القول في نضال طويل، يتعلق مباشرة بالمؤسسة الفلسفية في فرنسا، في وضعية محددة ستسفر سنة 1975 بفعل سياسة قد تؤدي - أو تخشى بأنها ستؤدي - إلى تدمير التدريس والبحث الفلسفيين، مع ما يقتضيه ذلك وما يتربّع عنه من عواقب على البلد برمتها. وبالنسبة إلى اللواتي وأولئك الذين عملوا مثلّي على تنظيم مجموعة البحث في التدريس الفلسفي (GREPH) وساهموا في بلورة المشروع المؤسس لهذه المجموعة وفي أعمالها وأنشطتها، من سنة 1974 إلى تأسيس الهيئة العامة للفلسفة منذ حوالي سنة، فإن المهمة كانت استعجالية والمسؤولية مصريرية بالنسبة إلينا جميعاً. وللتوضيح، أقول إن هذه الاستعجالية والمسؤولية كانت تخصان مجالنا - وهو التدريس والبحث الفلسفيان - الذي كان بالنسبة إلينا، فضاء تدرج في إطاره، ونؤكد انتماصنا إليه. وبطبيعة الحال، فقد كانت هناك أمور أخرى استعجالية، لأن المجال الفلسفـي لم يكن هو المجال الوحيد الذي يشغل الفكر، ولا بالمجال الأول والأكثر تحديداً، إذ يكفي أن نقارنه بالمجال السياسي للتأكد من ذلك. ولهذا السبب، أقمنا بفضاءات أخرى، ظلت عالقة بالذهن ولم يتم نسيانها. إضافة إلى ذلك، فإن ما أعدنا فيه النظر، ضمن مجموعة البحث في التدريس الفلسفـي، وما انتهينا إليه بخصوص تدريس الفلسفة، لم يكن منفصلاً عن علاقات القوة الأخرى، الثقافية والسياسية وغيرها، في فرنسا وفي العالم.

وكيفما كان الحال، فإنني أعتقد بأن المشاركة في أعمال ونضالات مجموعة البحث في التدريس الفلسفى، كانت معايرة لمقتضيات كتاباتي، على الرغم من أن الحد الأوسط بين الضرورتين لم يكن ملائماً ولا متجلياً باستمرار. وأريد أن أقول هنا إنه رغم عدم إدراجى للنصوص التى وقعتها كمناضل فى هذه المجموعة وللأنشطة الجماعية التى ساهمت فيها، ضمن الأعمال المقدمة إليكم، فإننى اعتبرها غير منفصلة - في روحها - عن أنشطتي العمومية الأخرى وعن باقى منشوراتي. ولا تعنى الحركة التي أقوم بها اليوم تخلياً عن هذا المجال، بل إننى على العكس، أتمنى أن تسمح لي بالتزامات وبمسؤوليات أخرى في الاتجاه النضالي نفسه.

وحاصل القول، إننى اعتقدت عن صواب أو خطأ، خلال هذه المرحلة الثانية، أي حوالى سنة 1974، بأن الترشح للقب جديد أو لمسؤولية أكاديمية جديدة كان أمراً غير ملائم وغير مرغوب فيه بالنسبة إلى، فقد كان غير ملائم، نظراً إلى عملية النقد السياسي التي كنت منخرطاً فيها، وكان غير مرغوب فيه على مستوى قرار داخلى وخاص، حيث تروي صورة الذات لنفسها، كل أنواع الحكايات اللامتناهية واللامحكمة من خلال سينوغرافيا مليئة بالرموز والتمثيلات والتخيلات والخيال والخدع التي لا تنتهي.

وكلت قد قررت الاستمرار في الطريق التي اخترتها دون إحداث أي تغيير على العوامل المتعلقة بوضعياتي الجامعية، حيث لم أبارح المكان الذي انطلقت منه دون أن أعرف أبداً أين أسير. وإنه لأمر ذو دلالة أن تكون النصوص المنشورة في تلك الفترة، تشدد بإلحاح وبصيغ متتجدة على مسألة الحق وما هو شخصي وعلى حق الملكية وحق الأعمال وعلى التوقيع والسوق، وعلى سوق الرسم أو بشكل أعم، على الثقافة وعروضها وعلى التأمل في ما هو خصوصي وفي

الاسم والوجه والاسترجاع وكل الحواشي والبنيات المؤسساتية للخطاب وفي أجهزة النشر والإعلام.

وسواء تعلق الأمر بما قمت بتحليله، ضمن منطق الإطار (parergon) أو البنية المترعرجة للإكراه المزدوج (Double Bind) أو برسومات فان غوخ (Van Gogh) وأدامي (Adami) وتيتوس كارميل (Titus Carmel)، أو بتأملات كنْت وهيغل وهайдغر وبنجامين (Benjamin)، حول الفن، وهو ما عرضته في مؤلف الحقيقة في فن الرسم<sup>(13)</sup> (*La vérité en peinture*)، أو بمحاولة إثارة أسئلة جديدة في مجال التحليل النفسي، عبر حوار مع أعمال نيكولا أبراهام (Nicolas Abraham) وماريا توروك<sup>(14)</sup> (Maria Torok)، فإن ما كان يهمني أكثر، ضمن هذه الحالات، هو ضرورة بلورة الأسئلة التي كانت تعتبر مؤسساتية اعتماداً على طرق ووسائل جديدة. وكنت أسعى في هذا الإطار، إلى خلق نوع من الانسجام، كما يقال، بين الخطاب والممارسة من جهة، ومقدمات المسار السابق من جهة أخرى. وفي الواقع، إن لم يكن في الحقيقة، فإن الأمر لم يكن سهلاً وممكناً على الدوام، ففي أحيان كثيرة، كان الثمن باهظاً جداً على عدة مستويات.

أما بخصوص الفترة الثالثة والأخيرة، وهي الفترة الحالية، فلا يمكنني أن أقول عنها سوى الشيء القليل، فمنذ بضعة أشهر، وبفعل تداخل العديد من العناصر المختلفة التي لا يمكنني تحليلها هنا، استخلصت عند النهاية المفاجئة لمشاورة كانت تبدو غير منتهية، بأن

---

Jacques Derrida, *La vérité en peinture* (Paris: Flammarion, 1978)

(13)

Nicolas Abraham et Maria Torok, *Cryptonymie: Le verbier de l'homme aux loups* (Paris: Aubier Flammarion, 1976).

كل مبررات موقفي السابق - المتعلق بالأطروحة طبعاً - قد تفقد قوتها وقيمتها في السنوات المقبلة، في هذا الإطار، ويفعل مبررات السياسة المؤسساتية ذاتها التي جعلتني أتشبث بموقفي، لربما كان من الأفضل - وأشدد هنا على كلمة ربما - الاستعداد لحركة جديدة. وكما يحدث دائماً وفي الغالب، فإن النصائح الودية لبعض الأشخاص الموجودين هنا، أمامي وورائي - وتأتي النصائح من الآخرين دوماً - هي التي دفعتني إلى اتخاذ قرار ما كان بإمكانني اتخاذه لوحدي، فأنا لم أكن متأكداً، وما كان يوسعني أبداً القيام بهذه الخطوة عن اقتناع، بل لم أكن متأكداً من وضوح هذا العزم لدى. ولربما أصبحت مدركاً بعض الشيء للموقع الذي أوجد به، ولكن ليس أين أسير، أصبحت أدرك أين توقفت وليس أين وصلت.

لقد أخبرتكم في بداية عرضي، بأنني أشعر وكأنني ممنوع من الكلام. وأعتقد بأنكم فهمتم قصدي، لأن تلك كانت طريقة أخرى في الكلام، وهي ليست بالطريقة الخاطئة، فأنا اعتمدت لها لأنها لم تكن فقط مغربية ومرموزة وسردية بشكل كبير - حيث تضمنت أخباراً متعلقة بأحداث غير متسلسلة زمنياً - بل كانت أيضاً فقيرة مثل علامة الوقف، أو بالأحرى علامة الحذف داخل نص غير مكتمل، خصوصاً أنها كانت تتردد مثل جرد الحساب وتبرير الذات ومناقشتها والدفاع عنها (ومعلوم أن لفظة «دفاع» تستعمل من أجل مناقشة الأطروحة في الولايات المتحدة الأمريكية). لقد سمعتم كلمة «استراتيجية» بما فيه الكفاية. ولربما بالغت في استعمالها من قبل، فضلاً عن أنني كنت أسعى، وبطريقة مفارقة على ما يظهر، إلى وضع الحواجز دوماً في طريقي، عبر الحديث عن استراتيجية من دون غاية ولا هدف. وفي آخر المطاف، فإن هذه الاستراتيجية التي أتشبث بها وتمسكتها، هي استراتيجية احتمالية، يستعملها

من يعترف بجهله للوجهة التي يقصدها، وبالتالي فإن الأمر لا يتعلق بعملية حربية ولا بخطاب حربي. إنني أريد بأن يكون هذا الأمر أيضاً عبارة عن قفزة لا مواربة فيها نحو غاية نهائية، وعن تناقض ذاتي مرح، وعن رغبة هادئة. أريده أن يكون أمراً عتيقاً وماكراً جداً، ينبثق من جديد ويستمتع بكونه دون حماية.



## مبدأ العلية وفكرة الجامعة<sup>(1)</sup>

كيف يمكن للمرء ألا يتحدث اليوم عن الجامعة؟ لقد عملت على إثارة هذا السؤال بصيغة النفي لسبعين: فمن جهة، أصبح من

---

(1) ألقى هذا الدرس الافتتاحي بالإنجليزية، بمناسبة تسلمه كرسي الأستاذية «أندرو. د. وايت الأستاذ العرضي» بجامعة كورنيل (Cornell) (Ithaca, New York) في شهر نيسان / أبريل سنة 1983.

وقد تبين لي إنه من غير الممكن ولا المرغوب فيه، إزالة ما يرتبط بظروف وأمكانية الجامعة أو تاريخها الخاص، فبناء المحاضرة مرتبطة جوهرياً بهندسة وبناء جامعة كورنيل. هكذا، سيشكل علو التل والجسر أو الحواجز الموجودة فوق الهاوية (gorge) بالإنجليزية، موضوعاً ميدانياً للعديد من الخطابات القليلة حول تاريخ الانتحارات ونسبتها في صفو الأساتذة والطلبة (تستعمل في اللغة المحلية، عبارة (gorging out).

فما الذي يجب فعله لتفادي السقوط في عمق الوادي؟ وهل الجامعة مسؤولة عن كل هذه الانتحارات؟ هل من الضروري بناء الحواجز؟ ولنفس الأسباب، فضلت الإبقاء على بعض الفقرات بالإنجليزية ولا تطرح ترجمتها أي مشكلة في بعض الحالات، لكن في حالات أخرى، تعتبر الترجمة مستحيلة ما لم تكن مرفقة بتعليقات حول قيمة هذا التعبير أو ذاك. وقد نشر هذا العمل لأول مرة بالإنجليزية تحت عنوان: «The principle of Reason: The University in the eyes of its pupils», *Diacritics* (Fall 1983), Johns Hopkins.

ثم بالأسبانية تحت عنوان: «El principio de Razón: La universidad en los ojos de sus pípilo/ as», trad. B. Mazzoldi et R. P. Diaz, *Nomade* 3 (juin 1984), Pasto, Narino, Colombie.

قبل أن ينشر بفرنسا ضمن: *Le cahier du Collège International de Philosophie*, no. 2 (Paris: Osiris, 1986).

المستحيل كما هو معلوم، فصل العمل الذي نجزه في إطار تخصص أو أكثر، عن الشروط السياسية والمؤسسية لهذا العمل. ولم يعد هناك مفر من هذه الحقيقة، لأنها لم تعد مجرد مكملاً خارجي للتعليم والبحث، بل أصبحت تخترق وتؤثر في موضوعاتهما ومعاييرهما وإجراءاتهما وأهدافهما، لذلك لا يمكن ألا تكون موضوع حديثنا. ومن جهة أخرى، فإن صيغة «كيف يمكن ألا» تعلن عن الخاصية السلبية، أو بالأحرى الوقائية للأفكار الأولية التي أود عرضها عليكم هنا.

وبالفعل، سيعين للمشروع في المناقشة الاكتفاء بإيراز كيف يمكن ألا تتحدث عن الجامعة، وبالتالي ما هي المخاطر النوعية التي يجب تفاديه؟ علما بأن هذه المخاطر تتخذ تارة شكل فراغ عميق وتارة أخرى شكل حدود وقائية.

«من أجل أي غرض؟»، فما هو الغرض المنظور من وراء الجامعة؟ ما هي نظرة أو منظورات هذه الجامعة؟ وبصيغة أخرى، ما الذي نراه من خلالها، سواء كنا بداخلها أو بجانبها، سواء كنا، في أثناء تسؤالنا عن وجهتها، في البر أو في البحر.

وكما أدركتم ذلك، فإنني بإثارتي السؤال «ما الذي نراه من خلال الجامعة؟» قد حاكىت المثال الجميل الذي استخدمه جيمس سiegel (James Siegel) بمقالته المنشورة بمجلة (*Diacritics*) في ربيع 1981 تحت عنوان<sup>(2)</sup> (*Academic Work: the View from Cornell*). وأنا لن أقوم سوى بتفكيك رموز هذا المثال على طريقتي. وبتحديد أدق، سأنقل انطلاقاً من سنتين آخر ما تمت قراءته في هذا المقال، وأقصد بذلك، الخاصية الدرامية والتمزوجية لطوبولوجيا ولسياسة هذه الجامعة وكل ما يتعلق بمنظوراتها وموقعها وهندستها، من الزاوية الكورنيلية (نسبة إلى جامعة كورنيل).

لقد ربطت الميتافيزيق، منذ السطور الأولى، بين النظر والمعرفة، بين المعرفة من جهة ومعرفة التعلم والتعليم من جهة أخرى. وأنا أقصد هنا كتاب *الميتافيزيق* (*MétaPhysique*) لأرسطو وأسطروه الأولى ذات البعد السياسي الذي سأعود إليه لاحقاً. أما الآن، فعليينا أن نسجل العبارة التالية: «يرغب كل الناس، من حيث طبعتهم، في المعرفة» (pantes anthropoi tou eidenai oregontai) phusei<sup>(3)</sup>. كانت تلك أول عبارة بالكتاب (980a). وقد اعتقاد أرسطو بأنه اكتشف علاماتها (semeion) المتمثلة في كون الإحساسات تمنع

---

James Siegel, *Academic Work: The View from Cornell* (Baltimore: Johns Hopkins, 1981), pp. 68 sq.

Aristote, *La Métaphysique*, édition et traduction par J. Tricot (Paris: Vrin, 1981), tome 1, pp. 2 sq.

اللذة «بعض النظر عن منفعتها» (*Khoris tes khreias*). وهذه اللذة التي يمنحها الإحساس غير النافع، يفسر الرغبة في المعرفة من أجل المعرفة، أي في المعرفة من دون غاية عملية. وهو ما يصح على النظر أكثر من الحواس الأخرى، فنحن نفضل الإحساس «عن طريق العين»، ليس فقط من أجل الفعل (*prattein*)، بل أيضاً عندما لا نتوقع أي ممارسة (*praxis*). وهذا المعنى النظري والمتأمل بالطبع، يتجاوز المنفعة ويسمح لنا بالمعرفة أكثر من غيره، فهو يكشف بالفعل عن العديد من الاختلافات (*pollas deloi diaphoras*). ونحن نفضل النظر مثلما نفضل الكشف عن الاختلافات.

لكن، هل يكفي التوفير على النظر؟ هل تكفي معرفة الكشف عن الاختلافات بغض التعلم والتعليم؟ إن الإحساس لدى بعض الحيوانات يولد الذاكرة، وهو ما يجعلها أذكى (*phronimôtera*) وأثثر استعداداً للتعلم (*mathetikôtera*). لكن النظر والذكاء والذاكرة غير كافية لمعرفة التعلم وتعلم المعرفة، إذ يتعمّن أيضاً معرفة السمع والقدرة على سماع الأصوات (*tôn psophôn okouein*). وبنوع من اللعب بالكلمات، أستطيع القول إنه يتعمّن معرفة إغلاق العينين للإنصات بشكل جيد، فالنحلة تعرف الكثير من الأشياء مادامت ترى، لكنها لا تعرف التعلم، لأنها تتتمي إلى صنف الحيوانات التي لا تتوافر على ملكة السمع (*me dunata tôn psophôn akouein*). لذلك، فإن الجامعة كمكان تعرف فيه كيف نتعلم ونتعلم فيه المعرفة لا يمكن أن تكون عبارة عن خلية نحل، رغم ما قد يوحي به مظهرها.

ونود الإشارة هنا إلى أن أرسطو قد دشن بهذا الخصوص تقليداً للخطابات غير الجدية حول المكان الفلسفـي للنحلة وحول معنى النحلة ومبرر وجودها. ومما لا شك فيه، أن ماركس لم يكن آخر من استثمر هذا المثال، عندما ميز بين العمل الإنساني والعمل الحيواني داخل مجتمع النحل. ولقد وجدت في أثناء بحثي عن الرحـيق في

المجتمع الكبير للنحل الفلسفى، نكهة أحلى ضمن ملاحظة لشيلنخ (Schelling) في دروسه حول منهجية الدراسات الأكاديمية (1803).

فالتلמיד إلى جنس النحل سيعرف ببلاغة اتخذت صبغة طبيعية، عضوية أو حيوية في الغالب، أثناء معالجتها لتيمة الوحدة الكلية للمعرفة ولتدخل التخصصات في إطارها، وبالتالي لنسق الجامعة كنسق اجتماعي وعضوي، وهذا هو التقليد الكلاسيكي المعروف لتدخل التخصصات. يقول شيلنخ: «توقف كفاءة الاشتغال بذكاء على قضايا العلوم المتخصصة على قدرة النظر إلى كل الأشياء، بما في ذلك المعرفة المتفردة في تلاحمها مع ما هو أصيل وواحد. وبمقتضى هذه القرىحة السامية، تبرز العبرية العلمية. وكل فكر لم يتكون ضمن روح هذه الوحدة الكلية (der Ein-und Allheit)، يعتبر فارغاً في ذاته ويتعين رفضه، كما أن كل ما لا يكون قابلاً لأخذ مكانه بانسجام داخل هذه الكلية الدينامية والحيوية، هو حطام ميت سيتم إقصاؤه آجلاً أم عاجلاً، من طرف القوانين العضوية. ومما لا شك فيه، أنه يوجد في «مملكة» العلم عدد من النحل العاجز جنسياً (geschlechtslose Bienen)، وأنه غير مسموح له بالتكاثر، فإنه يكثر من فضلاته اللاعضوية التي يلقاها بالخارج»<sup>(4)</sup> كشاهد على تفاهته.

---

(4) بخصوص «التزعع الطبيعية» (المكررة وليست العامة)، يلاحظ أن كثُت سيفادها في بداية مؤلفه صراع الكليات (*Conflit des facultés*)، مثلما سيفادي المنظر الكلاسيكي لتدخل التخصصات كنتاج للكلية المعمارية (*totalité architectonique*) انظر بهذا الخصوص : Friedrich Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende* (1808); traduction française Par A. Laks, dans: Friedrich Wilhem Joseph de Schelling [et al.], *Philosophies de l'université: L'idéalisme allemand et la question de l'université*, présentés par Luc Ferry, J.-P. Person et Alain Renaut et traduits de l'allemand par G. Goffin... [et al.] (Paris: Payot, 1979), p. 49, chap. 1: *Sur les rapports de l'association scientifique et de l'état*, et chap. 4: *Sur les facultés*.

وأنا لا أعرف هذا النوع من النحل (ihre eigne Geistlosigkeit) الأصم وأيضاً المفتقد للعضو الجنسي الذي تصوره شيلنخ. لكنني متأكد بأن هذه الأسلحة البلاغية تجد في أيامنا هذه من يتعاونها بلهفة، فقد كتب أحد الأساتذة مؤخراً بأن «النزعنة التفكيكية» (déconstructionnisme)، قد وجدت من يدافع عنها بالجامعة، خصوصاً في أوساط الجنسين المثليين والنسويين (feministes)<sup>(\*)</sup> وهو ما بدا له أمراً مثيراً ولربما علامة على العجز الجنسي.

إن أول صيغة للحيوان العاقل إذن، هي فتح العين من أجل المعرفة وإغلاقها أو بالأحرى الإنفات من أجل معرفة التعلم وتعلم المعرفة. وإذا ما اعتبرنا الجامعة مؤسسة للعلم وللتّعلم، فهل يتعين عليها من جراء ذلك، تجاوز الذاكرة والنظر؟ وما هو إيقاع هذا التجاوز؟ هل هي مطالبة بأن تغمض العين وفق إيقاع معين أو أن تحد من أفق الرؤية كي تسمع أو تتعلم بشكل أفضل؟ طبعاً، إن عملية إغماض العين من أجل التعلم هي طريقة مجازية في التحدث، فلا أحد سيأخذ قوله حرفياً وأنا لست في موقع من يقترح ثقافة الغمز (culture du clin d'œil)، فأنا مناصر للأنوار وللنور (Aufklärung) جامعي جديد. ومع ذلك، سأجازف بالذهب بهذه التصور إلى أبعد الحدود مع أرسطو، ففي مؤلفه في النفس (Peri psukhès)<sup>(5)</sup>، ميّز بين الإنسان والحيوانات ذات العيون الصلبة والجافة (tôn sklerophtalmôν) المفتقدة للجفون (phragma)، كنوع من الأجنحة (élytre) أو الغشاء الواقي (blephara) الذي يحمي العين ويسمح لها بأن تتعلق بانتظام في ليل التفكير

(\*) أنصار الحركات النسائية.

Aristote, *De l'âme*, texte établi par A. Jannone (Paris: Les Belles lettres, 1966), p. 58.

الداخلي والنعاس. والأمر الرهيب بالنسبة إلى الحيوان صاحب العيون الصلبة والعجاف، هو أنه يرى في كل لحظة وحين.

بالمقابل، فإن بإمكان الإنسان خفض الغشاء وضبطه والحد من الرؤية بغية الإنصات والتذكر والتعلم بشكل أفضل، فكيف سيكون الغشاء الواقي للجامعة؟ وأنا حينما أتساءل عما يمكن أن تفعله المؤسسة الأكاديمية بنظرتها، وهي التي ليست حيواناً بعيون صلبة وجافة، فإني أثير بصيغة أخرى مبرر وجودها وما هيتها، فما الذي تراه هيئه هذه المؤسسة؟ وما الذي لا تراه بخصوص وجهتها؟ وما الذي يجعلها قائمة؟ وهل تحكم في غشائها الواقي؟

الآن، وقد حددت معكم هذا المنظور، اسمحوا لي بإغلاقه، لكن بعد هذه الغمزات التي أدعوها في لغتي، وليس في لغتكم، اعترافاً أو إقراراً، فأنا مطالب قبل تهيئة نص المحاضرة، بتهيئة نفسي للمشهد الذي يتضمن يوم العرض. وتعتبر هذه التجربة مؤلمة دوماً، لأنها بمثابة تشاور صامت ومشلول، فأناأشعر وكأنني حيوان مطارد، يبحث في الظلمة عن مخرج غير موجود، لأن كل المخارج مغلقة. وفي حالي الراهن، فإن شروط الاستحالة، إن صح القول، تفاقمت بفعل ثلاثة أسباب:

أولاً، إن هذه المحاضرة تكتسي وضعاً خاصاً بالنسبة إلي، فهي ذات قيمة تدشينية إلى حد ما. صحيح أن جامعة كورنيل (Cornell) سبق أن استدعوني بحفاوة ولمرات عديدة منذ سنة 1975، فأنا أتوفر على العديد من الأصدقاء في أول جامعة درست بها هنا. ولا شك في أن دايفد كروس - فوغل (David Gross - vogel) يتذكر لقاءنا بباريس في سنتي 1967 - 1968، وكان حينها قد تسلم مسؤولية وضع البرامج خلفاً لبول دو مان (Paul de Man). لكنها المرة الأولى التي آخذ فيها الكلمة كأستاذ عرضي (Professor at-large) خلفاً للأستاذ

أندرو د. وايت (Andrew D. White). ونحن نقول بالفرنسية (au large) «أفسح المكان»، لنأمر شخصاً بالابتعاد. وفي هذه الحالة، فإن اللقب الذي شرفتني به جامعتكم سيضاعف من قلق الحيوان بداخلني، وإن كان قد قربني منكم، فهل يعتبر التساؤل عن مبرر وجود الجامعة أمراً مناسباً في هذه المحاضرة الافتتاحية؟ ألن يكون سلوكي غير اللائق شبيهاً بسلوك من يحمل خبراً مشؤوماً لمن أكرموا ضيافته أو في أحسن الأحوال شبيهاً بسلوك الرسول المنذر بحلول يوم القيمة، أو مثل النبي إيليا (Elie) المندد بسلطة الملوك والمعلم عن نهاية المملكة؟

أما السبب الثاني لقلقي، فيتمثل في كوني انخرطت من دون حيطة، أي بنوع من العمى وعدم التقدير في دراما النظر التي تشكل رهاناً خطيراً بالنسبة إلى جامعة كورنيل منذ نشأتها.

فقد ساهمت مسألة النظر في بناء السينوغرافيا المؤسساتية ومنظر جامعتكم والاختيار بين الانفتاح أو الانغلاق، بين الحياة أو الموت، حيث تقرر في البداية عدم حجب الرؤية، وهو ما اعترف به أندرو وايت أول رئيس لجامعة كورنيل، الذي أعتبر له هنا عن تقديره، ففي الوقت الذي رغب فيه مجلس الحكماء (Board of Trustees) بأن تشييد الجامعة قرب المدينة، رافق كورنيل أعضاء هذا المجلس إلى تلة ليريهم الموقع والمنظر (Site-Sight). وقد عبر وايت عن ذلك بقوله (\*\*) :

«We Viewed the Landscape. It was a Beautiful Day and the Panorama was Magnificent. Mr. Cornell Urged Reasons on Behalf of the Upper Site, the Main One Being that there Was so Much Room for Expansion».

---

(\*) نقدم النص كما ورد بالإنجليزية في الأصل قبل نقله إلى لغتنا.

«لقد رأينا المشهد الطبيعي وكان اليوم جميلاً والمنظر خلاباً. وقدم السيد كورنيل مبررات لصالح هذا الموقع العالي، من أهمها أنه سيكون هناك مجال أوسع للانتشار».

هكذا، فإن كورنيل قدم مبررات كافية، أقنعت اللجنة. لكن هل كانت هذه المبررات من أجل الحياة؟ سيدركنا جيمس سigel (James Siegel) مستشهاداً برأي بارسونز (Parsons) في الموضوع<sup>(6)</sup> قائلاً:

«For Ezra Cornell The Association Of The View With The University Had Something To Do With Death. Indeed Cornell's Plan Seems To Have Been Shaped By The Thematics Of The Romantic Sublime, Which Practically Guaranteed That A Cultivated Man On The Presence Of Certain Landscapes Would Find His Thoughts Drifting Metonymically Through A Series Of Topics Solitude, Ambition, Melancholy, Death, Spirituality «Classical Inspiration», Which Could Lead, By An Easy Extension, To Questions Of Culture And Pedagogy».

«بالنسبة إلى عزرا كورنيل، فإن الجمع بين المنظر والجامعة يرتبط نوعاً ما بالموت. ويبعدو أن مخطط كورنيل قد تأثر بالنظرية الرومانسية للأشياء التي تضمن عملياً، لأفكار رجل متثقف موجود وسط منظر طبيعي، بأن تنساق مجازياً وراء مجموعة من المواضيع كالوحданية والطموح والحزن والموت والروحانية والإلهام الكلاسيكي الذي يؤدي بسهولة إلى تساؤلات حول الثقافة والبيداغوجيا».

وستبرز هذه العلاقة بين الحياة والموت أيضاً سنة 1977، حينما تم التفكير في وضع حواجز (barriers) فوق الجسر الذي يربط الجامعة بالمدينة، أي بين داخلها وخارجها. ولم يتتردد عضو من الكلية (Faculty Member) في أثناء شهادته أمام اللجنة الاستشارية

للجامعة (Cornell Campus Council)، في معارضه إقامة هذه الحواجز أو هذا الجفن الوقائي، بذرية أن إغلاق المنظر الطبيعي هو تهديم لـ **ماهية الجامعة**<sup>(7)</sup> (Destroying the Essence of the University). فما الذي كان يقصده بقوله؟ وماذا تعني ماهية الجامعة؟

وعليكم أن تخيلوا الآن الاضطراب النفسي الذي أستشعره وأنا أنهياً للحديث عن هذا الموضوع السامي المتعلق بـ ماهية الجامعة. هو سام بالمعنى الكثي لـ الكلمة، فقد اعتبر كثت في مؤلفه صراع الكليات (*Le conflit des facultés*)، أنه يتعين على الجامعة أن تتنظم وفق فكرة العقل، وهي كلية المعرفة القابلة للتعليم<sup>(8)</sup> (*das ganze gegenwärtige Feld der Gelehrsamkeit*). والحال، أننا لا نجد أي تجربة فعلية ملائمة لهذه الكلية الحاضرة، التي تعرض ما هو مذهبي كما تعرض النظرية القابلة للتعليم. لكن الشعور العميق بعدم التلاؤم هذا، هو بالضبط الشعور المتهمس واليائس بالسمو المتعلق بين الحياة والموت. سيضيف كثت بأن العلاقة بما هو سام، يتم الإعلان عنها بواسطة الحصر.

وهناك سبب ثالث لحالة الحصر التي أشعر بها. صحيح أنني هيئات خطاباً افتتاحياً واحتياطياً وقررت الحديث عن المخاطر التي يجب تفاديها، وهي مخاطر الهاوية والجسر والحدود، وأن يكون قوله مرتبطاً بهذه المسائل الرهيبة، لكن الأمر كان فوق طاقتني، لأنني لم أكن أعرف كيفية الفصل والانتقاء. وقد خصصت سنة

---

(7) المصدر نفسه، ص 77.

Immanuel Kant, *Le conflit des facultés*, traduction par J. Gibelin (Paris: (8) Vrin, 1973), p. 18.

بأكملها لحلقة دراسية في الموضوع بمؤسسسيي الباريسية، وأنجزت مؤخراً بمعية آخرين تقريراً موجهاً للحكومة الفرنسية، بغرض إنشاء المعهد (الكوليج) الدولي للفلسفة. طبعاً، فإن التقرير عالج هذه المسائل على مدى مئات من الصفحات. لذلك فإن الحديث عن كل هذه الأمور خلال ساعة من الزمن، يعتبر رهاناً صعباً. ولكي أتشجع قليلاً، أقنعت نفسي في ما يشبه حلم اليقظة، بكون لفظة عرضي في لحظة «أستاذ عرضي»، تحتمل معاني عديدة لا أدركها. وتساءلت، عما إذا لم يكن «الأستاذ العرضي» الذي لا ينتمي إلى أي شعبة ولا إلى أي جامعة، يشبه من كان يسمى في الجامعة الباريسية القديمة «الحاضر كلية» (ubiquiste)، فقد كان هذا الأخير دكتوراً في الشيولوجيا، غير مرتبط بأي مؤسسة معينة. وخارج هذا السياق، يعني «الحاضر كلية» في اللغة الفرنسية، المسافر بكثرة وبعجلة، والذي يعطي الانطباع بأنه موجود في كل مكان وفي الوقت نفسه. لكن الأستاذ العرضي، دون أن ينعت بـ «الحاضر كلية»، يمكن أن يظل بالعرض هو أيضاً - ترتيبه هذه الكلمة في الفرنسية بالسنين البحري (\*\*). وقد ينزل إلى الشاطئ أحياناً بعد غياب وانقطاع عن الجميع، إلا أنه يجهل سياق وطقوس وتحول الأمكانة، لذلك يسمح له بمعالجة الأشياء من بعيد ومن فوق، ويتم التناقض عن الرؤى العامة والانتقائية التي يجب عليه عرضها، ضمن بلاغة محاضرة أكاديمية حول موضوع يهم الأكاديمية. لكن سيكون هناك شعور بالأسف لكونه أضاع وقتاً ثميناً في مسعاه المجاني.

وفي حدود معرفتي، فإنه لم يتم أبداً تأسيس مشروع للجامعة ضد العقل. لهذا، يمكننا الإقرار عن حق، بأن مبرر وجود الجامعة شكل دوماً عين العقل وتحددت من خلاله علاقة أساسية بين العقل

(\*\*) وهو ما ينطبق أيضاً على العربية، حيث تتحدث عن عرض البحر.

والوجود. لكن ما ندعوه مبدأ العلية ليس ببساطة هو العقل. ولا يمكننا هنا التعمق في تاريخ العقل و مجرد الفاظه ومفاهيمه داخل المشهد الغريب للترجمة الذي عمل على نقل كلمات مثل: (ratio)، (logos)، (vernunft)، (grund)، (raison)، (Grund)، (reason) ... إلخ. وما نسميه منذ ثلاثة قرون بـ «مبدأ العلية»، ثم التفكير فيه وصياغته من طرف لايبنتز (Leibniz) مرات عديدة. ومن أشهر عباراته: «لا شيء خارج العقل، أو لا نتيجة من دون سبب» (Nihil est sine ratione, seu nullus effectus sine causa). ويعتقد هайдغر (Heidegger) بأن الصيغة التي يعتبرها لايبنتز أصلية وصارمة وذات مصداقية، هي الموجودة في عمله المتأخر<sup>(9)</sup>، حيث جاء فيه:

(Duo sunt prima principia omnium ratiocinationum, principium nempe contradictionis (...) et principium reddendae rationis)<sup>(\*)</sup>.

وترجمته هي: «هناك مبدأ أوليان بالنسبة إلى كل الاستدلالات، وأقصد بذلك مبدأ التناقض ومبدأ العلية».

ويقر هذا المبدأ الثاني<sup>(\*\*)</sup> بأن من الممكن استخلاص العلة من كل حقيقة (والمقصود هنا، من كل قضية حقيقية) (Omissis veritatis reddi ratio potest)<sup>(10)</sup>.

وفضلاً عن الألفاظ الكبرى للفلسفة التي تشير الانتباه، مثل: «عقل»، «حقيقة»، «مبدأ»، فإن مبدأ العلية يعني أيضاً إرجاع العلة. فما المقصود بـ «أرجع»؟ وهل العلة هي المؤدية إلى التبادل والحركة

*Specimen Inventorum, Phil. Schriften, Gerhardt VII, p. 309.*

(9)

(\*) النص كما ورد في الأصل قبل نقله إلى لغتنا.

(\*\*) ولمزيد من التفاصيل انظر التحليل العميق لهذا المبدأ الثاني، ضمن: Martin Heidegger, *Le principe de raison* (Paris: Gallimard, 1962), pp. 79 sq.

Martin Heidegger: *Der Satz vom Grund* (Pfullingen: G. Neske, [1957]), (10) pp. 44-45, et *Le principe de raison*, p. 79.

والإعارة والدين والهبة والاسترجاع؟ وفي هذه الحالة، من الذي سيكون مسؤولاً عن هذا الدين أو الواجب؟ وأمام من سيكون مسؤولاً؟

في صيغة (reddere rationem) لا تشير الكلمة (ratio) إلى مملكة أو سلطة (logos)، (Ratio)، (Reason)، (Vernunft) تمنحها الميتافيزيق بشكل عام للإنسان باعتباره حيواناً عاقلاً (animal)، أو (rationale)، (Zoon logon ekhon). ويمكننا، إذا ما سمح الوقت بذلك، متابعة التأويل اللايتنتزي للقرة ذات الدلالة الخاصة، التي تنقلنا من (ratio) الموجودة بعبارة «مبدأ العلية الذي تم إرجاعه» (principium reddenda rationis)، إلى (raison) كملكة عقلانية، وفي الأخير إلى التحديد الكثي لللعقل كملكة للمبادئ. وفي جميع الأحوال، إذا لم تكن (ratio) المتضمنة في مبدأ العلية، مملكة أو سلطة عقلانية، فإن ذلك لا يعني أنها ستلاقيهما في أي مكان بين الموجودات وموضوعات العالم، بحيث يتعين علينا إرجاعها، فلا يمكننا أن نفصل بين مسألة (ratio) والمسألة المتعلقة بـ «يتعين»، وأيضاً «يتعين إرجاع». ويبدو أن لفظة «يتعين» تحمل ما هو أساسياً في علاقتنا بالمبدأ، فهي تؤشر بالنسبة إلينا المطلب والدين والواجب والالتماس والأمر والإكراه والقانون والإلزام. وبهذا المقتضى تصبح إمكانية إرجاع العلة أمراً ملزماً، فهل يمكننا أن ندعوا ذلك، ومن دون أي حيطة، إلىاماً أخلاقياً بالمعنى الكثي للعقل الخالص العملي؟ من غير المؤكد أن تكون قيمة «ما هو عملي» كما يحددها نقد العقل الخالص العملي، معبرة عن دلالة أو أصل «يتعين» التي يجب افتراضها مع ذلك. ويمكننا تبيان كيف أن نقد العقل العملي يستدعي دوماً مبدأ العلية ولفظة «يتعين» التي لا تحمل بعداً نظرياً وليست «عملية»، كما إنها ليست «أخلاقية» بالمعنى الكثي. ومع ذلك، توجد مسؤولية هنا، إذ يجب علينا الاستجابة لنداء

مبدأ العلية. وقد صاغ هайдغر في مؤلفه *مبدأ العلية* (*Principe de la Hauteur*)، اسمًا لهاذا النداء، وهو (*Anspruch*) (*Der Satz vom Grund*) يعني: المقتضى، الادعاء، المطالبة، الطلب، الأمر والاستدعاء، فالامر يتعلق دوماً بكلام موجه إلى طرف آخر. وهذا الكلام لا يرى بل يجب أن يسمع، فهو النداء الذي يدعونا للإجابة على مبدأ العلية. صحيح أن المسألة مرتبطة بالمسؤولية، لكن ألا تعبّر الاستجابة لمبدأ العلية وتحمل المسؤولية عن الحركة نفسها؟ ألا يمثلان نفس المشهد والمنظر؟ وأين سُنّموق الجامعة في هذا الإطار؟

إن الإجابة على مبدأ العلية هي إعادة للعلة أي للتفسير العقلاني للنتائج بالأسباب. وهي أيضاً التأسيس والتبرير والتقدير، انطلاقاً من المبدأ (*arkhè*) أو الجذر (*riza*)، فالامر يتعلق باستجابة للمقتضيات الأرسطية، رغم التشديد اللايبرنتزي الذي لا يجب نكران أصلته، وهي مقتضيات الميتافيزيق والفلسفة الأولى والبحث عن «الجذور» وعن «المبادئ» و«العلل». وعلى هذا المستوى سيعود بنا المقتضى العلمي والتكني - العلمي إلى الأصل نفسه. لذلك، فإن المسألة الأكثر إلحاحاً ضمن تأمل هайдغر، هي مسألة زمن «الاختمار» (*incubation*)، الذي يفصل هذا الأصل عن انبثاق مبدأ العلية في القرن السابع عشر، فهذا المبدأ لم يجد فقط صياغته الفظية من أجل مطلب حاضر منذ فجر العلم والفلسفة الغربيين، بل أعطى أيضاً انطلاقاً عصر جديد للعقل وللميتافيزيق وللتكنولوجيا - العلمية المسماة « الحديثة ». ولا يمكننا التفكير في إمكانية الجامعية الحديثة التي تهيكلت من جديد في القرن التاسع عشر في كل البلدان الغربية، دون مسألة حدث أو مؤسسة مبدأ العلية.

لكن تحمل مسؤولية هذا المبدأ وبالتالي مسؤولية الجامعية وتحمل مسؤولية النداء والتساؤل حول أصل أو أساس مبدأ التأسيس (*Satz vom Grund*)، كل ذلك لا يعني فقط الامتثال إليه أو تلبية دعوته،

فنحن لا ننصل بالطريقة نفسها، لأن وضعية تلبية النداء تختلف عن وضعية التساؤل حول معناه وأصله وإمكانيته وغايته وحدوده، فهل نخضع لمبدأ العلية عندما نتساءل عما يؤسس هذا المبدأ الذي يعتبر هو نفسه مبدأ مؤسساً؟ كلا، لكن هذا لا يعني أننا نخالفه. وهل يوجد هنا أمام دائرة أم أمام هاوية؟ ذلك أن الدائرة تمثل في تبرير مبدأ العلية واستدعايه كي يتحدث عن ذاته، في الوقت نفسه كما يقول هайдغر، الذي لا يذكر شيئاً عن العقل نفسه، فالهوية والهاوية (l'Abgrund) وعمق الوادي الفارغ، تعكس عجز مبدأ التأسيس في أن يؤسس ذاته. لذا، يتبعين أن يظل معلقاً فوق فراغ مميز، كما هو الشأن بالنسبة إلى الجامحة، فهل من اللازم تبرير مبدأ العلية؟ وهل مبرر العقل عقلاني في حد ذاته؟ وهل من العقلانية في شيء أن يقلق الأمر بشأن العلية ومبدئها؟ إن الأمر ليس بهذه البساطة، وسيكون من باب الاستعجال إقصاء هذا القلق ونعت من يشعرون به باللاعقلانيين والظلاميين والعدميين، فمن منا أكثر وفاء لنداء العقل؟ من ينصل إليه بأذن دققة ويرى الاختلاف أفضل من الآخرين؟ من الذي يتتساءل بالمقابل، ويحاول التفكير في إمكانية هذا النداء؟ ثم من الذي لا يرغب في الحديث عن مبرر العقل؟ وتبعاً لمسار السؤال الهайдغرى، فإن كل شيء يتم داخل اختلاف دقيق للصوت وللنبرة، بحسب المدلول الذي تحمله هذه الكلمة أو تلك ضمن صيغة: (nihil est sine ratione) (لا شيء من دون علة). ذلك أن الملفوظ يعني أمرين مختلفين، بحسب تشديدنا على (nihil) و(sine) أو (est) و(ratione). ونظراً إلى محدودية الجلسة، فإني سأتخلى هنا عن متابعة كل القرارات المختلفة بشأن هذا الانتقال على مستوى النبرة. ولنفس الأسباب، سأتخلى أيضاً عن إعادة صياغة حوار بين هайдغر وشارل ساندرز بيرس (Charles Sanders Peirce) مثلاً. وهو حوار غريب وضروري حول التيمة التي تجمع بين مبدأ العلية والجامعة. وفي هذا الإطار، سيشهد صاموئيل

فيبر (Samuel Weber) في بحث متميز بعنوان «حدود المهنية»<sup>(11)</sup> (The Limits of Professionalism) بنص لبيرس، نشر سنة 1900 حول سياق النقاش المتعلق بدور التربية الأسمى في الولايات المتحدة حيث خلص إلى ما يأتي (\*):

«Only Recently we Have Seen an American man of Science and of Weight Discuss the Purpose of Education, without once Alluding to the Only Motive that Animates The Youth I Genuine Scientific Investigator. I am not Guiltless in this Matter My Self, for in my Wrote Some Articles to Uphold a Doctrine Called Pragmatism, Namely that the Meaning and Essence of Every Conception Lies in the Application that is to be Made of it. That is all Very Well, when

Dans: *The Oxford Literary Review*, vol. 1, 2 et 5 (double issue) (1982), (11) repris depuis dans: Samuel Weber, *Institution and Interpretation* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987), p. 22.

(\*) سيشهد دريدا بنص لهайдغر مستقى من الأصل الألماني مؤلف مبدأ العلية (*Der Satz vom Grund*)، وسيعلن عليه لاحقاً. وقد ارتبينا ثبيت النص الألماني وترجمته انطلاقاً من الترجمة الفرنسية للكتاب، انظر:

«Rationem reddere: أقدم لكم مثلاً فقط ولا غير: «Satz vom Grund zurückgeben weshalb zurück und wohin zurück? Weil es sich in den Beweisgängen, allgemein gesprochen im Erkennen um das vorstellen der Gegenstände handelt, kommt dieses zurück ins spiel. Die lateinische sprache der philosophie sagt es deutlicher: das Vorstellen ist re-praesentatio. Das Begegnende wird auf das vorstellend. Ich zu, auf es zurück und ihm entgegen praeSENTiert, in eine Gegenwart gestellt. Gemäss dem principium reddenda rationis muss das vorstellen, wenn es ein erkennendes sein soll, den Grund des Begegnenden auf das Vorstellen zu und d-h.

ihm zurück geben (reddere). Im erkennenden.i.h.

Vorstellen wird dem erkennenden, ich der Grund zu- gestellt. Dies verlangt das principium rationis. Der satz vom Grund ist darum für Leibniz der Grundsatz des zustellenden Grundes».

Properly Understood. I do not Intend to recant it. But the question Arises, what is the Ultimate Application; and at that time I Seem to Have been Inclined to Subordinate the Conception to the Act, Knowing to Doing. Subsequent Experience Of Life Has Taught Me That The Only Thing That Is Really Desirable Without A Reason For Being So, Is To Render Ideas And Things Reasonable. One Cannot Well Demand A Reason For Reasonableness Itself».

«في الفترة الأخيرة، عايناً عالماً أميركياً في أثناء مناقشته للغاية من التربية دون الإشارة ولو مرة واحدة إلى الدافع الوحد المؤدي إلى بحثه العلمي. ولست من دون مسؤولية في كل هذا، ففي مرحلة الشباب كتبت مجموعة مقالات تدعو إلى المذهب البراغماتي وتأكدت على أن معنى وماهية كل تصور تتجلى في تطبيقه. وقد يبدو الأمر جميلاً عندما يفهم بطريقة جيدة، وأنا ليست لي نية في نقده. لكن السؤال المطروح هو: ما هو التطبيق النهائي؟ وأنا أجد نفسي متألاً إلى جعل مفهوم الفعل تابعاً، فالمعرفة تبدأ قبل الفعل. وقد علمتني تجارب الحياة أن الشيء الوحد الذي نرغب فيه، من دون أن نعطي مبرراً لذلك هو عقلنة الأفكار والأشياء، فنحن لا يمكننا المطالبة بإعطاء تبرير عقلي لا يحتاج لتبرير في حد ذاته»<sup>(12)</sup>.

وفضلاً عن الجملة الأخيرة، فإبني أسجل هنا إشارة إلى الرغبة كصدى للكلمات الأولى الواردة في ميتافيزيق (*Métaphysique*) أرسطو.

---

Charles Sanders Peirce, *Collected Writings*, Edited by Wiener (New York: Doubleday, 1958), p. 332.

ولكي يتم هذا الحوار بين بيرس وهайдغر، يجب تجاوز التقابل المفهومي القائم بين «التصور» و«الفعل» بين «التصور» و«التطبيق»، بين «الرؤى النظرية» و«الممارسة» وبين «النظرية» و«التقنية».

وقد رسم بيرس لهذا التجاوز ضمن الحركة التي عبر فيها عن عدم رضاه والتي تتلخص في السؤال: ما هو التطبيق النهائي؟ وما رسمه بيرس هو المسار الذي اتبعه هайдغر، خصوصاً في مؤلف مبدأ العلية (*Principe de raison*) (*Der Satz vom Grund*). ولأنني لا يمكنني تتبع مساره كما حاولت في موضع آخر، فإنني سأكتفي بالتوقف عند تأكيدتين، رغم التبسيط المفرط الذي يمكن أن تسقط فيه هذه المحاولة.

1 - لقد ترافقـت الهيمنة الحديثة لمبدأ العلية مع تأويل ماهية الموجود كموضوع حاضر، أي كتمثل (*Vorstellung*)، وهو موضوع مقرر وقائم أمام الذات، فالإنسان الذي يتحدث عن أناه (*moi*) كأنا (*ego*) متأكدة من ذاتها، يضمن بذلك، الإحاطة التقنية بكلية ما هو موجود. والسابقة (*re*) في لفظة (*reprasentatio*) اللاتينية (تمثيل) تشير أيضاً إلى الحركة التي تبرز شيئاً نلتقي بحضوره، بجعله حاضراً وجليـه إلى ذات التمثيل أي إلى الأنـا العـارـفة. ويجب الـقيـام هنا بإـعادـة الـاشـتـغال عـلـى لـغـة هـايـدـغـرـ، وإنـ كـانـتـ المـهمـةـ مـسـتـحـيـلةـ فـي ظـلـ الشـروـطـ الـحـالـيـةـ (عـبـرـ التـميـزـ بـيـنـ «ـالـتقـىـ»ـ (*begegnen*)ـ،ـ «ـاتـجـهـ»ـ (*Gegenwart*)ـ،ـ «ـموـضـوعـ»ـ (*entgegen*)ـ،ـ «ـحـضـورـ»ـ (*Gegenstand*)ـ،ـ «ـحـضـورـ»ـ (*Vorstellen*)ـ،ـ «ـتمـثـيلـ»ـ (*Zustellen*)ـ،ـ «ـسـلـمـ»ـ (*Zustellen*)ـ،ـ «ـجهـةـ»ـ،ـ وـ«ـوضـعـ»ـ (*Stellen*)ـ،ـ «ـتمـثـيلـ»ـ (*Vorstellen*)ـ،ـ «ـسلـمـ»ـ (*Zustellen*)ـ،ـ «ـجهـةـ أـخـرىـ»ـ).<sup>(13)</sup>

ويجب أن تكون العلاقة بالتمثيل - وهي لا تنحصر عبر امتدادها، في العلاقة بالمعرفة - مؤسسة ومضمونة ومحمية، وهذا

---

(13) يقول دريدا في هذا الهاشـ،ـ أـقـدـمـ لـكـمـ مـثـالـاـ فـقـطـ وـلاـ غـيرـ:ـ «Rationem

ما نستشفه من مبدأ العلية، ضمن مؤلف هайдغر الذي يحمل الاسم

reddere heigt: den Grund zurückgeben. weshalb zurück und wohin zurück? Weil es = sich in den Beweisgängen, allgemein gesprochen im Erkennen um das *vor-stellen* der Gegenstände handelt, kommt dieses zurück ins spiel. Die lateinische sprache der philosophie sagt es deutlicher: das Vorstellen ist re-praesentatio. Das Begegnende wird auf das vorstellende Ich zu, auf es zurück und ihm entgegen praezentiert, in eine Gegenwart gestellt. Gemäss dem principium reddenda rationis muss das vorstellen, wenn es ein erkernendes sein soll, den Grund des Begegnenden auf das Vorstellen zu und d-h. ihm zurück geben (reddere). Im erkennenden Vorstellen wird dem erkennenden Ich der Grund zu- gestellt. Dies verlangt das principium rationis. Der satz vom Grund ist darum für Leibniz der Grundsatz des zuzustellenden Grundes»,

Heidegger, *Der Satz vom Grund*, p. 45,

انظر:

والترجمة الفرنسية، ص 79.

«تعني عبارة» (rationem reddere) إرجاع العلة، فلماذا يتم إرجاعها؟ ولن ترجع؟ إن السابقة (re) تتدخل هنا، نظراً لكون الأمر يتعلق بتمثيل الموضوعات ضمن الاستدلالات وبشكل أعم، ضمن المعرفة. وتعبر اللغة الفلسفية اللاتينية عن ذلك بوضوح، فالعرض (vorstellen) هو مثل (re-praesentatio). والشيء الذي تم الالتقاء به يجلب إلى الآنا التي تقدم أمامه، فهو يرجع إليها ويعرض عليها ويقف أمامها في إطار الحضور. ويمقتنى مبدأ العلية الذي تم إرجاعه (principium reddenda rationis) يجب أن يقدم فعل التمثال، إذا ما كان عارفاً، إلى التمثال نفسه علة الشيء الذي تمت ملاقاته، أي إرجاعها إليه (reddere). وبالنسبة للتمثال العارف، فإن العلة تجلب إلى الآنا العارفة. ذلك هو مقتنى مبدأ العلية (principium rationis)، ولهذا السبب يعتبر هذا الأخير بالنسبة للايبنتر مبدأ العلية الذي يتعين إرجاعه. [سيعلق دريدا على ذلك قائلاً]:

من يقدر على مقاومة نظام التحقيق هذا، وبالتالي مقاومة الفكر الهайдغرى حول عملية تعليق الحكم (l'épochalisation)!؟ لربما صدرت مثلاً عن تأكيد عقلى (أو إذا شئت، عن نزعة عقلانية)، وفي نفس الفترة (لكن أي فترة؟) سيحدث ما يلى:

1 - لن يخضع هذا التأكيد لمبدأ العلية في شكله اللايبنتري، أي في شكله المترن بالنزعة الغائية أو بالهيمنة المطلقة للسبب الغائي.

2 - لن يحدد الجوهر كذات.

3 - قد يقترح تحديداً غير ممثل للفكرة، وأنا أشير هنا إلى سبيتوا الذي لم يتحدث عنه هайдغر إلا نادراً أو بشكل موجز، بل لم يعمل على ذكره بخصوص هذه المسألة وضمن هذا السياق.

نفسه (Der Satz vom Grund)، وسيتم ضمان هيمنة التمثيل (Vorstellen) وال العلاقة بالموضوع، أي بال موجود الذي سيمثل أمام ذات تقول «أنا» و تطمئن على وجودها الحاضر. لكن هيمنة هذا «الوجود أمام» (l'être-devant) لا تخترق في النظر (vue) ولا في النظرية (théorie)، ولا حتى في استعارة البعد البصري (optique) أو في جفاف العين، ففي هذا الكتاب، عبر هайдغر عن كل تحفظاته بخصوص مقتضيات هذه التأويلات ذات المنحى البلاغي، فالقرار لا يمر هنا بين النظر و عدمه، بل بين فكريتين متعلقتين بالنظر والنور أو بالإن الصات والصوت. ومن المؤكد، أن رسمًا كاريكاتوريًا لإنسان التمثيل بالمعنى الهايدغرى، سيمثله عيوناً جافة مفتوحة باستمرار على طبيعة، يتبعن السيطرة عليها وانتهاكها عند الحاجة، يجعلها أمام الذات أو بالانقضاض عليها مثل طير جارح، فمبداً العلية لا يقيم سلطته إلا بالقدر الذي تظل فيه المسألة العميقه للوجود متحججة بداخله، بحيث تخفي معها مسألة الأساس الحامل لمعانٍ عديدة، مثل: «أسس» (gründen)، «أسس أو تجذر» (gründen)، «حفز، ببر، سمح» (Bodenehmen)، «أقام، أنشأ» (stiften)، وهو المعنى الذي يحظى بالأسبقية لدى هайдغر<sup>(14)</sup>.

2 - إن المؤسسة التقنية - العلمية الحديثة، التي هي الإقامة (Stiftung) الجامعية، قد شيدت في الآن نفسه، على مبدأ العلية وعلى ما يظل مخفياً بداخلها. ويؤكد هайдغر بهذا الصدد، وضمن فقرتين هامتين، بأن الجامعة الحديثة قد «تأسست»

---

Vom Wesen des Grundes, in: Martin Heidegger, *Wegmarken* (Frankfurt (14) am Main: Klostermann, 1978), pp. 60-61.

(<sup>15</sup>) gegründet (<sup>16</sup>) gebaut على مبدأ العلية، كما إنها ترتكز (<sup>17</sup>) عليه.

لكن، إذا كانت الجامعة الحالية كمكان للعلم الحديث قد تأسست على مبدأ التأسيس (Gründet auf dem Satz vom Grund)، فإننا لا نصادف مبدأ العلية ذاته في أي مكان، كما لا يتم التفكير فيه واستنطاقه ومساءلة مصدره، مثلما لا يتم التساؤل في أي مكان داخل الجامعة، عن مصدر النداء (Anspruch) ومطلب التأسيس والعلة التي يجب توفيرها وإرجاعها أو تسليمها (<sup>18</sup> Anspruch des Grundes auf seine Zustellung).

ولا يلحق إخفاء الأصل داخل اللامفker فيه (<sup>19</sup> l'impensé) أي ضرر بتطور الجامعة الحديثة، بل على العكس، إن هايدغر يشيد بها، لأنها مكان لتقديم العلوم ولتدخل التخصصات ذاتفائدة ولبذل المجهود الاستدلالي... إلخ، غير أن كل هذه الأمور تتطور فوق هاوية وعلى مشارف واد، أي فوق أساس تظل قاعدته ذاتها مخفية ولا مفكر فيها.

**وأفضل الآن، عند هذا المستوى من القراءة، العودة إلى الواقع**

(15) «ومع ذلك، فمن دون هذا المبدأ القوي جداً، لن يكون هناك علم حديث، ومن دون هذا العلم لن تكون هناك جامعة، فهذه الأخيرة تقوم على مبدأ العلية (Diese gründet auf dem Satz vom Grund) فكيف يمكننا أن نتمثل (Wie sollen wir uns dies vorstellen) كون الجامعة مؤسسة (gegründet) على جملة أو قضية؟ (auf einen Satz) هل يمكننا المجازفة بمثل هذا التأكيد؟ (Dürfen wir eine solche Behauptung wagen?), انظر : Heidegger: *Der Satz vom Grund*, p. 49, et *Le principe de raison*, p. 84.

(16) المصادر نفسه، ص 56، والترجمة الفرنسية (*Le principe de raison*)، ص .91.

(17) المصادر نفسه، ص 56، والترجمة الفرنسية، ص .91.

(18) المصادر نفسه، ص 57، والترجمة الفرنسية، ص .92.

الملموس للمشاكل المرتبطة بالجامعة، بدل التأمل في موضوع الهاوية، حتى ولو تعلق الأمر بجسر محاط بحواجز، وبدل الخوض في دراسة تفصيلية لنص هайдغر مبدأ العلية (*Principe de raison*) أو لنصوصه السابقة حول الجامعة، وخصوصاً الدرس الافتتاحي لسنة 1929، وعنوانه ما هي الميتافيزيق؟ (*Was ist Metaphysik?*) أو خطاب رئاسة الجامعة لسنة 1933، وعنوانه الجامعة الألمانية وصراعها من أجل تأكيد الذات<sup>(\*)</sup> (*Die Selbstbehauptung der deutschen Universität*)، وهي الدراسة التي شرعت فيها بباريس والتي ستشكل موضوع نقاشاتنا في الحلقات الدراسية التي ستلي هذه المحاضرة.

إن صورة الأساس ومدى ما هو أساسى، يفرضان نفسهما على فضاء الجامعة لعدة اعتبارات، سواء تعلق الأمر بمبرر وجودها عموماً أو بمعالمها النوعية أو بسياسة التعليم والبحث. وفي كل مرة، يبرز مبدأ العلية كمبدأ تأسيس وكأساس ومؤسسة، ففي وقتنا الحالي نعاين نقاشاً موسعاً حول سياسة البحث والتعليم والدور الذي يمكن للجامعة أن تلعبه بشكل أساسى أو هامشى، تقدمي أو رجعي، بمساعدة أو من دون مساعدة مؤسسات البحث الأخرى، التي تعتبر أكثر توافقاً مع بعض الغايات ويتحدد هذا النقاش من خلال صيغ متشابهة - ولا أقول متطابقة - في كل البلدان المصنعة بشكل متقدم وبغضّ النظر عن أنظمتها السياسية وعن الدور التقليدي للدولة في هذا المجال (وأنتم تعلمون أن الاختلافات كبيرة بهذا الخصوص، بين الديمقراطيات الغربية ذاتها) أما في البلدان «السائلة في طريق

(\*) لقد اعتمدنا على الترجمة الحديثة العهد التي قام بها فرانسوا فيديبي (François Février) للكتابات السياسية لهайдغر ووقفه مطلقاً على لفظة *Selbstbehauptung* لمزيد من التفاصيل انظر : Martin Heidegger, *Écrits politiques 1933 - 1966, présentation, traduction et notes par François Février* (Paris: Gallimard, 1995), pp. 40 sq.

النمو»، فإن المشكل يطرح وفق نماذج مختلفة بكل تأكيد لكنها غير منفصلة عن مشاكل البلدان الصناعية. ولا يمكن اختزال هذه الإشكالية، في إشكالية سياسية متمركزة حول الدولة، بل ضمن إشكالية مرتبطة بالمركيبات العسكرية والصناعية الدولية أو بال شبكات التقنية والاقتصادية، بل وحتى التقنية العسكرية الدولية التي تتrox شكل تبادل أو تقاطع بين الدول. وفي فرنسا، انتظم النقاش منذ فترة وجيزة، حول ما ندعوه «غايات» البحث، فالبحث الموجه نحو غاية، يكون مبرمجاً وموجهاً ومنظماً من طرف سلطة معينة بفرض استعماله (to khreia) حسب تعبير أرسطو)، سواء تعلق الأمر بالتقنية أو بالاقتصاد أو بالطلب أو بعلم النفس الاجتماعي أو بالقوة العسكرية، وفي الحقيقة فهو يتعلق بهذه المجالات جميعها. ومما لا شك فيه، أن هذه المشكلة تعتبر حساسة أكثر في البلدان التي تخضع فيها سياسة البحث لبنيات الدولة أو البنيات «المؤممة»، لكنني أعتقد بأن الشروط أصبحت تتلاءم أكثر فأكثر، داخل كل المجتمعات الصناعية ذات التكنولوجيا المتقدمة. ونحن نتحدث عن بحث موجه نحو غاية، هناك حيث كان يتم إلى عهد قريب الحديث عن «التطبيق»، كما لاحظنا لدى بيرس وقد أصبحنا ندرك بشكل أفضل، أن بإمكان البحث أن يصبح ذا مردودية وقابلة للاستعمال وموجها نحو غاية، بهذه الطريقة أو تلك، دون أن يكون مطبيقاً أو قابلاً للتطبيق بشكل مباشر. ولا يتعلق الأمر فقط بما كان يدعى في ما مضى بـ«الانعكاسات» التقنية والاقتصادية والطبية أو العسكرية للبحث الخالص، فمنعطفات وآجال وتناوب التوجه نحو الغاية، إضافة إلى دوراته الخاضعة للدقة، تعتبر مضللة بشكل كبير. لذلك، يتمأخذها بعين الاعتبار، بكل الوسائل، وإدراجها ضمن الحساب العقلاني للبرمجة. وفي هذا الإطار، يتم تفضيل صيغة «التوجه نحو غاية» على لفظ «طبق»، لأن الأولى

نفعية بالكاد وتسمح بإدراج الغايات النبيلة ضمن البرنامج.

لكن، ما هي الصيغة المقابلة لمقوله البحث الموجه نحو غاية والمعمول بها في فرنسا على الخصوص؟ إنها مقوله «البحث الأساسي»، وهو البحث الذي لا يروم الفائدة ولا يتوقع مسبقاً غاية نفعية - وقد ساد الاعتقاد أن الرياضيات الخالصة والفيزياء النظرية والفلسفة (وخصوصاً الميتافيزيق والأنطولوجيا)، هي مواد أساسية منفلتة من السلطة وغير خاضعة للترجمة من طرف أجهزة الدولة أو التي تستغل تحت غطاء الدولة، ومن طرف المجتمع المدني أو الرأسمال، فالهاجس الوحيد لهذا البحث الأساسي هو المعرفة والحقيقة والعمل المجرد للعقل، تحت السلطة الوحيدة لمبدأ العلية.

ومع ذلك، فنحن نعرف بشكل أفضل، ما كان حقيقة في كل الأزمنة، وهو أن التعارض بين الأساسي والموجه نحو غاية يتسم بدقة فعلية لكن محدودة. وبشكل أدق، فإنه يصعب إقامة هذا التعارض، سواء على مستوى المفهوم أو على مستوى التطبيق الملموس، خصوصاً في المجالات الحديثة للعلوم الصورية وللفيزياء النظرية والفيزياء الفلكية (خير مثال، نجده في علم الفلك الذي أصبح ذا منفعة، بعد أن ظل لمدة طويلة يشكل أئمذجاً (paradigme) للتأمل الذي لا يتغير نفعاً)، وللKİمیاء والبیولوژیا المجهريّة... إلخ، ففي كل حقل من هذه الحقول التي أصبحت مترابطة في ما بينها، لم تعد أسئلة الفلسفة المسمّاة أساسية تأخذ شكل أسئلة مجردة، ابستيمولوجية في بعض الأحيان تتم إثارتها لاحقاً، بل أصبحت تعمل داخل البحث العلمي ذاته وفق أنماط مختلفة. ولم يعد من الممكن التمييز بين ما هو تكنولوجي من جهة، وما هو نظري وعلمي أو عقلاني من جهة أخرى، فكلمة العلم التقني ستفرض نفسها، مما يؤكّد على وجود ترابط أساسي بين

المعرفة الموضوعية ومبدأ العلية ونوع من التحديد الميتافيزيقي للعلاقة بالحقيقة. ولا يمكننا - كما يذكّرنا هайдغر ويدعونا إلى التفكير فيه - أن نفصل مبدأ العلية عن فكرة التقنية ذاتها، داخل نظام حداثتهما. لا يمكننا الحفاظ على الحد الذي حاول كُثُر مثلاً وضعه بين الشكل «التقني» (technique) والشكل «المعماري» (architectonique)، ضمن التنظيم النسقي للمعرفة التي يجب عليها أيضاً تأسيس التنظيم النسقي للجامعة، فالمعمارية هي فن الأنساق وكما يقول كُثُر: «فإن معارفنا بشكل عام، لا يمكنها في ظل حكومة العقل، أن تشكل سمعونية، بل يتعمّن عليها أن تشكّل نسقاً، تستطيع من خلاله وحده أن تدعم وتيسّر الغايات الأساسية للعقل» («معمارية العقل الخالص» ضمن مؤلف نقد العقل الخالص<sup>(19)</sup> (Critique de la raison pure)).

مقابل هذه الوحدة العقلانية الخالصة للمعمارية وضع كُثُر شكل الوحدة التقنية التي تتجه تجريبياً وفق رؤى وغايات عرضية، غير أساسية. وبذلك سعى إلى رسم حد بين غايتين وعمل على تعريفهما، فهناك الغايات الأساسية والنبلية للعقل، وهي تؤدي إلى العلم الأساسي، وهناك الغايات العرضية أو التجريبية التي لا يمكن لنسقها أن يتنظم إلا وفق أشكال وضرورات تقنية.

واليوم، وفي إطار توجه البحث نحو غايات فإنه لم يعد ممكناً التمييز بينهما، وأنا أستسمحكم على إثارة هذه البداهات المعروفة. مثلاً، أصبح من المستحيل التمييز بين البرامج التي تعتبر «نبيلة» أو ذات منفعة تقنية بالنسبة إلى الإنسانية، والبرامج الأخرى التي قد

Immanuel Kant, *Critique de la raison pure* (Paris: P.U.F., 1944), p. (19) 558.

تكون مدمرة. وهذا ليس أمراً جديداً، لكن لم يسبق للبحث العلمي المسمى أساسياً أن انخرط عقلياً داخل غaiات، ومن ضمنها الغaiات العسكرية، مثلما يفعله حالياً، فماهية ما هو عسكري وحدود مجال التكنولوجيا العسكرية وحتى الإحصاء الدقيق لهذه البرامج، لم تعد قابلة للتحديد. وحينما يقال إن العالم ينفق مليوني دولار في الدقيقة بغرض التسلح، فإنني أفترض أنه لم تحسب سوى الصناعة الخالصة للأسلحة. لكن الاستثمارات العسكرية لا تتوقف هنا، لأن القوة العسكرية وحتى البوليسية، وبشكل عام كل التنظيم (الدفاعي والهجومي) للأمن، لا ينتفع فقط بنتائج البحث الأساسي، ففي المجتمعات ذات التكنولوجيا المتقدمة، تعمل هذه القوة على برمجة وتوجيه وفرض وتمويل أبحاث دقيقة، تبدو ظاهرياً وكأنه غير موجهة لغaiات محددة، وذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بواسطة الدولة أو من دونها. وهو ما يتضح جلياً في ميدان الفيزياء والتكنولوجيا والطب والتكنولوجيا الأحيائية (البيو - تكنولوجيا والإعلاميات الأحيائية البيو - إعلاميات) والإعلام ووسائل الاتصال. وتكتفي تسمية هذين الميدانين الآخرين، للوقوف على الحقيقة التالية وهي: أن خصوص البحث لغaiات، لم يعد له حدود، فكل شيء يستخدم بغرض تحقيق ضمانات تقنية وأداتية.

إن برامج البحث التي هي في خدمة الحرب والأمن القومي والدولي، مطالبة أيضاً بالاهتمام بكل حقول الإعلام وبنظرتين المعرفة وبماهية اللغة وتوظيفها وبكل الأسواق السيميويتية والترجمة والترميز وفك الرموز وألعاب الحضور والغياب والهرمونيتقا والسيمانтика واللسانيات البنوية والتوليدية والتداولية والبلاغة. وقد عرضت قصداً هذه المواد التخصصية من دون ترتيب، وسأختتم بالأدب والشعر والفنون وكل ما يتتجه الخيال، فالنظرية التي تتخذها كمواضيع، يمكن أن تكون نافعة في الحرب الأيديولوجية وعلى مستوى تجريب

المتغيرات داخل الانحرافات المتكررة على مستوى الوظيفة المرجعية، وهو ما يمكن أن يفيد في استراتيجية الإعلام ونظرية الأسواق والتداولية العسكرية الدقيقة للملفوظات الإنسانية، وعلى سبيل المثال، ما هي العلامات التي تسمح بإبراز القيمة التربوية للملفوظ داخل تكنولوجيا وسائل الاتصال الجديدة؟ وكيف يمكن مراقبة الموارد الجديدة للتظاهر وللسيمولاكر؟

يمكنا أيضاً وبسهولة، العمل على استخدام الصياغات النظرية للسوسيولوجيا والبيسيكلوجيا والتحليل النفسي لإضفاء مسحة مهذبة على ما كان يطلق عليه خلال حروب الهند الصينية والجزائر، سلطات «ال فعل البيسيكلوجي» التي تعقب ممارسة التعذيب. هكذا، سيكون بإمكان الميزانية العسكرية، إذا كان لها موارد، أن تستثمر في أي شيء من أجل تحقيق أرباح مختلفة، سواء تعلق الأمر بالنظرية العلمية المسممة أساسية أو بالإنسانيات أو بالنظرية الأدبية والفلسفية. وحتى شعبة الفلسفة التي كانت تغطي كل هذه الحقول والتي أقرت كثت بأنه من اللازم عليها، خلال بحثها عن الحقيقة، البقاء بعيدة عن كل استعمال نفعي وعن كل نظام سلطوي، لم تعد تدعى هذه الاستقلالية، فما يجري في هذه الشعبة، يمكن أن يستخدم لأغراض معينة. ورغم أن نتائجها ومتوجهاتها تبدو غير نافعة ظاهرياً، فإنها مع ذلك، تشغل اهتمام الخطباء ومحترفي البلاغة والمنطق والفلسفة الذين يمكنهم استخدام طاقتهم في ميادين أخرى، وبإمكانها في وضعيات أخرى، أن تضمن ما هو كمالي ومجاني، لمجتمع يقبل بذلك في حدود معينة كتعويض. ونظراً إلى الطابع الاحتمالي لنتائج البحث، فإنه يمكن دوماً ترقب حصول أرباح من وراء بحث يبدو غير نافع كما هو الشأن بالنسبة إلى الفلسفة والإنسانيات.

ويطالبنا تاريخ العلوم بإدماج هذا الهامش الاحتمالي داخل الحساب الممركز للبحث. هكذا، يتم توجيه الإمكانيات المتاحة

وحجم الدعم وتوزيع القروض، فلم تعد سلطة الدولة ولا القوى التي تمثلها خصوصاً بالغرب، في حاجة إلى منع الأبحاث أو مراقبة دعم الإنتاج ونقله ونشره، فآلة هذه الرقابة الجديدة أصبحت منتشرة في كل مكان، وهي أعقد مما كان عليه الأمر مثلاً، في عهد كنْت، حيث كانت إشكالية وهندسة الجامعة خاضعين لممارسة الرقابة الملكية. واليوم، فإن هذا الشكل من الرقابة اختفى تقريباً في الديمقراطيات الغربية، غير أن التجديدات المانعة، أصبحت تمر عبر طرق عديدة، غير مركزة ويصعب تجميعها داخل نسق موحد.

ويمكن الإعلان عن عدم تقبل الخطاب وعدم كفاءة البحث ولا شرعية التعليم، بواسطة أفعال تقييمية تبدو لي دراستها إحدى المهام الضرورية لتحمل شرف المسؤولية الأكاديمية. وفي الجامعة نفسها تتدخل سلطات من خارجها (صحافة، مؤسسات، وسائل الاتصال الجماهيري). للتأثير فيها بشكل حاسم، ففي الولايات المتحدة الأميركية مثلاً، تلعب المنشورات الجامعية دوراً وسيطاً، يستدعي تحمل مسؤوليات جسمية مادامت المعايير العلمية التي يعرضها أعضاء الهيئة الجامعية مبدئياً، مطالبة بالتلاؤم مع غایيات أخرى. وعندما يتقلص هامش الاحتمال، فإن القيود التي تضعها القروض تطال المواد التخصصية الأقل نفعاً، وهو ما ينعكس على المهنة ذاتها، على الرغم من عدم وجود علاقة مباشرة بهذه العلية ذات التحديد المتمدد الجوانب (*surdeterminée*). ويتوقف التحديد المتحرك لهذا الهامش الاحتمالي على الوضعية التقنية الاقتصادية للمجتمع في علاقه بما يجري في العالم، ففي الولايات المتحدة مثلاً (وليس هذا مثلاً من بين أمثلة أخرى) نعلم بأن البرامج العسكرية، خصوصاً ببرامج البحرية، تدعم بشكل معلن الأبحاث اللسانية والسيميويتية أو الأنثروبولوجية، هذا دون أن نتحدث عن التنظيم الاقتصادي الذي يسمح لجزء من فائض القيمة بالعمل عن طريق مؤسسات خاصة،

على دعم الأبحاث والابتكارات التي تبدو ظاهرياً من دون مردودية فورية. ولا تقتصر الأبحاث المدعومة من طرف البحرية على المواد التخصصية المذكورة، بل ينضاف إليها التاريخ والأدب والهرمونيقيا والعلوم القانونية والسياسية والتحليل النفسي ... إلخ.

ويبرز مفهوم الإخبار أو التبليغ هنا، كعنصر فاعل بشكل عام، فهو يدمج الأساسي داخل ما هو موجه نحو غاية، والعقلاني الخالص داخل ما هو تقني، مسجلاً بذلك هذا الانتماء المشترك وهذا التبادل بين الميتافيزيق والتقنية. ولا تبدو قيمة «الشكل» غريبة عن هذه المسألة - وتتضمن ما يجب رؤيته و فعله ومعالجته داخل هذه الرؤية وهذا الفعل - لكن لنترك هذه النقطة الصعبة جانباً، في مؤلفه **مبدأ العلية** (*Principe de raison*)، سيموقع هайдغر مفهوم «الإخبار» باعتباره تابعاً لمبدأ العلية كمبدأ للحساب الشامل. (ويجب أن يدرك هذا المفهوم وأن ينطوي بالطريقة الإنجليزية، لأنه يحيل على الفترة التي عمل فيها هайдغر على وضع أميركا وروسيا في كفة واحدة، كفارتين متماثلين ومتجانستين بالنسبة إلى الميتافيزيق كتقنية). بل إن مبدأ الارتباط (الذي سيعبر عن الشيء نفسه من خلال تأويل ما ليس مقرراً)، سيستمر هو نفسه في التحرك داخل إشكالية التمثل وعلاقة الذات بالموضوع.

لقد أطلق هайдغر على هذه الفترة اسم «العصر الذري»، واستشهد بكتاب علمي مبسط تحت عنوان *إننا نعيش بفضل الذرات* (*nous vivrons grâce aux atomes*)، وضع له التقديم كل من أوتو هان (Otto Hahn)، الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء «الأساسية»، وفرانز جوزيف سترووس (Franz Joseph Strauß) الذي كان وزيراً للدفاع الوطني في حينه، فالأخبار تضمن تأمين الحساب وحساب التأمين، وهنا يمكن التعرف على عصر مبدأ العلية. ويدركنا هайдغر، بأن لا يبتئز يعتبر أيضاً مبتكر التأمين على الحياة. ذلك أن مبدأ العلية

في صيغة الإخبار (in der Gestalt der Information) يهيمن على تمثلنا برمته (Vorstellen) ويحدد العصر الذي يتوقف فيه كل شيء على تسليم الطاقة الذرية. ويشير هайдغر إلى أن لفظة تسليم (Zustellung) تعني في الألمانية «تسليم الرسائل» أيضاً، وهي تنتمي إلى سلسلة كلمات مثل «استعمال» (Gestell) وكل ما يرتبط بعائلة «وضع» (Stellen)، «تمثيل» (Vorstellen)، «تابع» (Nachstellen)، «سلم» (Zustellen)، «استرجع» (Sicherstellen)، وهي الألفاظ التي ينبغي عليها خطاب الحداثة التقنية. إن الإخبار (information) هو تخزين الأخبار (nouvelles) وتوثيقها والتواصل باقتصاد وبأسرع وأوضع الطرق، فهو أحادي المعنى (eindeutig). وعلى الإخبار أن يقدم للإنسان معلومات حول ضمان أمن (Sicherstellung) كل ما يلبي حاجياته (بتعبير أرسسطو (ta khreia)). وتبني تكنولوجيا الحواسب وبنوك المعلومات والذكاءات الاصطناعية وألات الترجمة... إلخ. على هذا التحديد الأداتي للغة الحاسبة، فالأخبار لا تخبر فقط، عبر تسليم مضمون إخباري، بل هي تقدم شكلاً محدداً (in-formiert) (formiert zugleich). إنها تضع الإنسان داخل شكل يسمح له بضمان تحكمه في الأرض وما وراءها. ويجب التأمل في كل هذه الأمور، كنتاج لمبدأ العلية، أو بصيغة أدق، كتأويل مهيمن لهذا المبدأ وكتنوع من التركيز على الإنصات لندائه<sup>(20)</sup>. لكنني سبق وأن قلت، إنه ليس بإمكانني معالجة مسألة النبرة هذه، وليس في نبتي الحديث عنها.

عن أي شيء سأتحدث إذا؟ وما الذي فكرت فيه بعرض عرضه

(20) بالنسبة إلى هذا المقطع انظر : Heidegger: *Der Satz vom Grund*, pp. 198-203, et *Le principe de raison*, pp. 255-261.

عليكم؟ لقد فكرت بالخصوص في ضرورة استدعاء أو إعادة موقعة المسؤولية داخل الجامعة أو أمامها، سواء كنا متنميين أو غير متنميين إليها. وأولئك الذين يحللون اليوم هذه القيمة الإخبارية والأداتية للغة، سيصلون حتماً إلى حدود مبدأ العلية كما تم تأويله.

وبإمكانهم القيام بذلك، داخل هذه المادة التخصصية أو تلك.

لكن، إذا ما حدث مثلاً أن اشتغلوا على بنيات السيمولاكر أو الخيال الأدبي وعلى تأشيرات اللامقرر ... إلخ. فإنهم سيعينون اهتمامهم في الوقت نفسه، للإمكانيات المنبثقة من حدود سلطة وقوة مبدأ العلية. وبالتالي، سيعملون على تحديد مسؤوليات جديدة في ظل خضوع الجامعة التام للتكنولوجيا الإعلامية. ولا يتعلق الأمر طبعاً برفض هذه التكنولوجيا ولا بمنع الصلاحية بشكل متسرع وبسيط، للتعارض القائم بين البعد الأداتي والأصل ما قبل الأداتي للغة (كبعد «أصيل» و«شعري» على الخصوص). وقد حاولت منذ مدة ليست بالقصيرة، وفي سياق مغاير، أن أبين وجاهة هذا التعارض وحضوره القوي ضمن المسائلة الهايدغرية، فلا شيء يسبق الاستعمال الأداتي للتكنولوجيا. ولا يتعلق الأمر بمقابلة هذا الاستعمال الأداتي بتزعة لاعقلانية ظلامية (irrationalisme obscurantiste)، فالنزعة اللاعقلانية مثلها مثل النزعة العدمية (nihilisme)، تتخذ وضعاً تماثلياً، أي تابعاً لمبدأ العلية. وهناك مؤشرات دالة على أن تيمة الغرابة (extravagance) كتوجه لاعقلاني ترجع إلى الفترة التي صيغ فيها مبدأ العلية. وقد ندد بها لايبنر في مؤلفه أبحاث جديدة في الفهم الإنساني (*Nouveaux essais sur l'entendement humain*). لذلك، فإن إشارة هذه الأسئلة الجديدة يمكنه أن يحمي الفلسفة والإنسانيات التي قاومت دوماً عملية الإخضاع لمقتضيات التكنولوجيا، كما يمكنه أن يحمي الذاكرة مما هو أكثر تسرباً وقدمًا من مبدأ العلية. لكن، المسعى المعروض هنا، غالباً ما أثار ردود أفعال من طرف بعض

القيمين على الإنسانيات أو العلوم الوضعية، باعتباره تهديداً لها. هكذا، تم تأويله في كثير من الأحيان، من قبل أولئك الذين لم يحاولوا فهم تاريخ المعيارية (normativité) الخاصة بمؤسساتهم وأخلاقيات مهنتهم، فهم لم يسعوا إلى معرفة كيف تشكلت مادة تخصصهم، وتحديداً في شكلها المهني الحديث منذ بداية القرن التاسع عشر تحت المراقبة السامية والثانوية لمبدأ العلية. لأنه من الممكن أن تنبثق نتائج ظلامية وعدمية عن هذا المبدأ. ونحن نلاحظ ذلك في أي مكان في أوروبا وأميركا، لدى أولئك الذين يعتقدون أنهم يدافعون عن الفلسفة والأدب والإنسانيات ضد هذه الأنماط الجديدة من المسائلة وهذه العلاقة الجديدة باللغة وبالتقليد كتأكيد (affirmation) جديد وكطريقة جديدة في تحمل المسؤوليات. وهنا تبرز الجهة التي تنبثق منها التزعنان الظلامية والعدمية، حيث يفقد أساتذة وممثلون لمؤسسات محترمة كل اتزان ووقار، وينسون القواعد التي يدعون الدفاع عنها في أعمالهم، ويشرعون في شتم وقول كل ما يخطر بالبال، في حق نصوص لم يقرأوها على ما يبدو، أو أنهم عالجوها عن طريق التزعة الصحفية الرديئة (mauvais journalisme) التي يعلنون في مواقع أخرى عن احترامهم لها<sup>(21)</sup>.

ولا يمكننا الحديث عن هذه المسؤولية إلا باستدعائهما، فهبي

(21) مقالات متعددة سأشير إلى مقالتين متأخرتين فقط، وهما تمتازان بطابع مشترك على الأقل. وموقع المقالتين يمثلان مؤسستان من نافل القول التذكير بسلطتهما وإشعاعهما. والمقالتان هما: «The Crisis in English Studies,» *Harvard Magazine* (September-October 1982), par: Walter Jackson Bate, Kingsley Porter University Professor at Harvard, and «The Schattered Humanities,» *The Wall Street Journal* (31 December 1982), par William J. Bennett, Chairman of the National Endowment = for the Humanities,

مسؤولية جماعة التفكير التي لم تعد المحدود بين البحث الأساسي والبحث الموجه نحو غاية، قائمة بالنسبة إليها، أو على الأقل، لم تعد قائمة بالشروط السابقة نفسها. وأنا أسميها جماعة التفكير بالمعنى العرضي، بدل جماعة البحث أو العلم أو الفلسفة، لأن هذه العقيم غالباً ما تكون خاضعة لسلطة مبدأ العلية. والحال، أن العلة ليست سوى نوع من التفكير، وهو ما لا ينفي الجانب اللاعقلاني عن هذا الأخير.

فمثل هذه الجماعة تتساءل عن ماهية العقل وعن مبدأ العلية وعن قيم ما هوأساسي وعن ما هو مبدئي وجذري وعن الأصل (arkhè) بشكل عام، وهي تحاول استخلاص كل النتائج الممكنة من هذه المسائلة. ومن غير المؤكد أن يتمكن مثل هذا الفكر، من تكوين جماعة، أو إقامة مؤسسة بالمعنى التقليدي للكلمة. لذلك، فهو مطالب بإعادة التفكير في ما نسميه جماعة أو مؤسسة. ويجب عليه القيام بمهمة لا تنتهي، تتمثل في الكشف عن حيل العقل الغائي وعن المسافات التي يقطعها بحث غير مهتم ظاهرياً ليتلاعماً بشكل غير مباشر مع مختلف البرامج ويعحيط بها من جديد. ولا يعني هذا أن كل توجه نحو غاية معينة رديء في حد ذاته، وأنه يتبع مواجهته، فهذا أمر غير

---

= والثاني مسؤول مالياً عن التربية في إدارة رينغان، وقد دفع الجهل والهوس إلى حد جعله يكتب ما يأبى: «إن حركة شعبية في النقد الأدبي تعرف بـ«التفكير»، تبني حضور أي نص، وإذا لم يكن النص موجوداً فمعناه أن لا وجود لنصوص كبيرة ولا أحكام لقراءتها». يقول الأول عن التفكير - وهذا ليس عيناً. أشياء، لنقل إنها تبعث على الترفة، وكما يلاحظ بول دو مان (Paul de Man) في مقالة شيقة: The Return to Philology,»*Times Literary Supplement* (10 décembre 1982): Professing Literature, A Symposium on the Study of English.

لقد اعترف الأستاذ بات (Bate) هذه المرة بمصادره إلى مجلة *Newsweek* [...] وما تبقى ليس إلا شأنآ من الإلزام القانوني، بدل النقاش النقدي، وعلى المرء أن يجد نفسه مقتنلاً أو مهدداً حتى يشعر بهذا الشعور العدائي الدفاعي».

وارد. إنني أريد بالأحرى، تحديد تشكل ضروري جديد يمهّد لتحليلات جديدة من أجل تقييم هذه الغايات وانتقاد بعضها إن أمكن، في السنة الماضية، طلبت الحكومة الفرنسية مني ومن بعض الزملاء، إنجاز تقرير بغرض إنشاء المعهد (الكوليج) الدولي للفلسفة<sup>(22)</sup>. وقد شددت في هذا التقرير على ضرورة إبراز ما دعوته في سياقنا الحالي وبعد «التفكير» والذي لا يخترق في التقنية ولا في العلم ولا في الفلسفة، فالمعهد الأولي لن يكون فقط معهد الفلسفة، بل أيضاً مكان التساؤل حول الفلسفة. كما لن يقتصر على الأبحاث التي لم تحظ بالشرعية أو تلك التي لم تتطور بما فيه الكفاية داخل المؤسسات الفرنسية أو الأجنبية، ومن ضمنها أبحاث تعتبر «أساسية»، فتحن ستتقدم خطوة أخرى إلى الأمام وسنعطي الحق لأعمال حول هيئة ما هو أساسي وحول تعارضها مع كل ما يتوجه نحو غaiات، وحول حيل هذا التوجه في كل العيادين. لقد عالج التقرير، كما هو الشأن في الحلقة الدراسية التي تحدثت عنها، النتائج السياسية والأخلاقية والقانونية لمثل هذه المبادرة. ولن يسمح الوقت بالحديث عن كل ذلك بتفصيل. كل ما هنالك، أن هذه المسؤوليات الجديدة لا يمكنها أن تكون أكاديمية فحسب، وإذا ما كانت صعبة المراس ومؤقتة ومهدة، فإن ذلك يرجع إلى كونها تحافظ على التقليد من جهة، وتجاوز من جهة أخرى، البرنامج القائم، منفتحة على المستقبل. لهذا، فإن الخطابات والأعمال والمواقف التي تسترشد بها مؤسسة العلم والبحث، لم تعد متوقفة على سوسيولوجيا المعرفة أو السوسيولوجيا العامة أو علم السياسة فحسب. إن هذه المواد التخصصية تعتبر ضرورية وسأكون آخر من يدعوا إلى إقصائها.

لكن، كيفما كان جهازها المفهومي وأولياتها ومنهجياتها

---

(22) انظر أدناه ص 601 وما يليها من هذا الكتاب.

(ماركسية أو ماركسية جديدة، فيبريرية أو فيبريرية جديدة، مانهايمية - نسبة إلى كارل مانهايم - أو خليط من هذه وتلك... إلخ)، فإنها لا تعالج مرتکزها القائم على مبدأ العلية وبالتالي على أساس الجامعة الحديثة، فهي لم تتساءل أبداً عن المعيارية (normativité) العلمية، بدءاً بقيمة الموضوعية (objectivité) أو الموضعية (objectivation) التي تنظم خطابها وتسمح بقيامه. وكيفما كانت قيمتها العلمية، وهي كبيرة ما في ذلك شك، فإن سوسيولوجيات المؤسسة هذه تظل مع ذلك خاضعة لمقتضيات الجامعة، بحيث تكون مراقبة من طرف المعايير العميقه وبرامج الفضاء الجامعي التي تدعي تحليلها. وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال بلاغتها وطقوس وأنماط العرض والاستدلال التي لا تجرؤ على تخفيتها.

وأستطيع القول إن خطابات الماركسية والتحليل النفسي، بما فيها خطابات ماركس (Marx) وفرويد (Freud)، القائمة من الناحية المعيارية، على مشروع الممارسة العلمية وعلى مبدأ العلية، هي خطابات منبثقة من داخل الجامعة، وفي جميع الأحوال، فهي منسجمة مع الخطاب المهيمن بالجامعة في آخر التحليل. ورغم أن أصحابها لا يصنفون كجامعيين محترفين، فإن ذلك لا يغير من جوهر المسألة شيئاً. وهو ما يفسر كون بعض هذه الخطابات، لا يشكل أي فلق بالنسبة إلىقوى المحافظة بالجامعة، رغم إعلانه عن خاصيته الثورية، شريطة إلا تهدد هذه الخطابات، بغض النظر عن مضمونها، الأوليات والأخلاقيات الجوهرية للمؤسسة وبلاماتها وطقوسها وإجراءاتها، فالمشهد الأكاديمي يستقبلها بكل سهولة داخل اقتصاده وبيئته.

وبال مقابل، فهو يتغوفف من الخطابات التي تشير الأسئلة التي تطرحها أحياناً على الماركسية والتحليل النفسي والعلوم والفلسفة والإنسانيات.

ولا يتعلّق الأمر فقط بأسئلة خاضعة في صياغتها لمبدأ العلية، مثل الأسئلة التي أثّرها الآن، بل أيضًا بمحاولة لتغيير أنماط الكتابة والمشهد البيداغوجي والإجراءات التعبيرية والعلاقة باللغات وبالمواد التخصّصية الأخرى وبالمؤسسة عموماً، أي بداخلها وخارجها معاً.

ويبدو لي أن من يغامرون في هذا الاتجاه لا يتعارضون مع مبدأ العلية، ويسقطون في «النزعة اللاعقلانية»، فبإمكانهم أن يتحملوا داخل الجامعة، عبر مسايرة ذاكرتها وتقليلها، مسؤولية وواجب الكفاءات والصرامة المهنيتين. وينبّري هنا مطلب وحركة مزدوجان، يتمثّلان في ضمان الكفاءة والمهنية والالتزام بالتقليد العاجد للجامعة، مع الذهاب إلى أقصى حد ممكّن نظريًا وعمليًا، بالفكرة العميق نحو ما يؤسس الجامعة، أي التفكير في مشهد «كورنيل» برمته، بما في ذلك الحرم الجامعي المشيد فوق مكان مرتفع والجسر أيضًا والحواجز المحيطة بالهاوية وحتى الهاوية نفسها. وتبدو هذه الحركة المزدوجة غير قابلة للمواعدة وغير محتملة بالنسبة إلى بعض الجامعيين من مختلف الأقطار، حيث يتّحدون لمحاصرة ومراقبة والتنديد في الوقت نفسه، بالنزعة المهنية (professionnalisme) وبمناهضة هذه النزعة لدى أولئك الذين ينادون بتحمل هذه المسؤوليات الجديدة.

إنني لن أغامر هنا بالخوض في النقاش القائم ببلدكم، حول «النزعة المهنية»، فملامحه مقتربة على ما يبدو بتاريخ الجامعة الأميركيّة.

لكنني أريد أن أختتم محاضرتني بمعالجة هذه التيمة العامة للمهنة، وأنا أدعو إلى الاحتياط من التسرّع، رغم ما تتضمّنه هذه الدعوة من تناقض مع ما طرحته من قبل. ذلك أنّ المسؤولية التي أحارّل موقعتها ليست بسيطة، فهي تتضمّن أمكّنة متعددة وهندسة

متميزة ومطالب متحركة وإيقاعاً استراتيجياً. وقد أعلنت منذ البداية أنني لن أتحدث سوى عن إيقاع معين، وهو رف الجفون، ولن أقوم سوى بمواجهة خطر آخر. حيث تقوم الحاجز ضد الهاوية والعكس أيضاً وحيث يجتمعان معاً ويكون أحدهما فوق الآخر. وما سميته هنا «فكراً» (في ما وراء الغاية التقنية والتعارض القائم بينها وبين مبدأ العلة الكافية، وفي ما وراء التوافق بين التقنية والميتافيزيق) قد يتعرض حتماً لإعادة التملك من طرف القوى الاجتماعية والسياسية التي يمكن أن ترى مصلحة في ذلك. وبالفعل، فإن مثل هذا «التفكير» لا يمكن أن ينشق خارج بعض الشروط التاريخية والتقنية والاقتصادية والسياسية والمؤسسية واللسانية. ولهذا، يجب العمل على بلورة تحليل استراتيجي يقظ وحدر ما أمكن، بعرض تلافي إعادة التملك هذه. ويمكن بهذا الصدد إدراج بعض الأسئلة المتعلقة بـ«سياسة» الفكر الهايدغرى قبل صدور مؤلف (*Der Satz vom Grund*) (مبدأ العلية) وتحديداً ضمن الخطابين الافتتاحيين لستي 1929 و1933.

وسأقتصر هنا على السؤال المزدوج المتعلق بالمهمة:

1 - هل المهمة الأساسية للجامعة هي إنتاج كفاءات مهنية قد تكون أحياناً من خارج الجامعة؟

2 - هل يتعين على الجامعة ضمان إعادة إنتاج الكفاءة المهنية، عبر تكوين أساتذة في مجال البيداغوجيا والبحث، عبر احترام سنن معين، وفي ظل أي شروط يتم ذلك؟

يمكننا الإجابة على السؤال الثاني وليس على الأول، وذلك بالإبقاء على الأشكال والقيم المهنية الجامعية خارج السوق، والإبقاء على غيابات العمل الاجتماعي خارج الجامعة.

وليس باستطاعة المسئولية الجديدة «للتفكير»، التي نتحدث

عنها، الانفصال عن حركة التحفظ إن لم نقل الرفض، تجاه المهننة (professionnalisation) بالجامعة في معناها المزدوج، وخصوصاً في المعنى الأول الذي ينظم الحياة الجامعية وفق عروض وطلبات سوق الشغل وينتظم وفق نموذج تقني خالص للكفاءة. وإلى هذا الحد، فإن مثل هذا «الفكر» يمكنه على الأقل أن يعيد إنتاج سياسة تقليدية للمعرفة. وستكون التراتبية الاجتماعية القائمة على مستوى ممارسة السلطة التقنية - السياسية من بين نتائجه. وأنا لا أقول إن هذا «الفكر» يتماهى بتلك السياسة أو أنه يمتنع عن الخوض فيها، فكل ما أريد قوله إنه بإمكانه خدمتها في ظل بعض الشروط.

وقد أكد كل من كُنت، شيلننغ، نيشه، هайдغر وغيرهم في العصور الحديثة، من دون أي التباس، أن أساس المسؤولية الأكاديمية لا يتمثل في التكوين المهني (حسب كُنت، النواة الخالصة للاستقلالية الأكاديمية ولماهية الجامعة توجد بكلية الفلسفة).

أولاً يكرر هذا التأكيد، التقسيم السياسي العميق والتراتبي للميافيزيق، وأقصد ميافيزيق أرسطو<sup>(23)</sup> وبعد الفقرة التي قرأتها عليكم في البداية (981b,sq)، أقام أرسطو تراتبية نظرية وسياسية. هكذا، وضع المعرفة النظرية في القمة، فهي معرفة لا تروم المفعة، ومن يتوافر عليها باعتبارها معرفة بالعلل والمبادئ، يُعتبر هو الرئيس، ويوجد على رأس (arkhitektön) مجتمع العاملين وفوق العالم اليدوي (kheirotekhnès) الذي يشتغل من دون معرفة، مثلما تشتعل النار.

والحال، أن هذا الرئيس المنظر، هذا العارف بالأسباب الذي

---

Aristote, *La Métaphysique*, édition et traduction par J. Tricot (Paris: (23) Vrin, 1981), pp. 7 sq.

لا يحتاج إلى المهارة «العملية»، هو مدرس بالأساس. وفضلاً عن كونه عارفاً بالأسباب وعلى صواب، أو مالكاً للوغوس (to logon) (ekhein)، فإنه يتعرف على ذاته من خلال العلامة التالية (semeion)، وهي القدرة على التدريس (To dunasthai didaskein)، فهو يدرس إذن ويوجه ويقود وينظم العمل التجربى الذى يقوم به العاملون. وهذا المنظر والمدرس و«المهندس» هو قائد لأنه يوجد بالقرب من (l'arkhè)، من البداية ومن القيادة، فهو يقود - كأول وكقائد - لأنه يعرف الأسباب والمبادئ وداعي الأشياء وما الداعي إلى وجودها. وهو يستجيب لمبدأ العلية الذى هو أول مبدأ، وهو مبدأ المبادئ، قبل كل شيء وقبل الآخرين. لذلك، فهو من يأمر ويوصي ويضع القوانين (18 982a). ومن الطبيعي أن يتطور هذا العلم الأسمى بمعية السلطة الممنوحة له، بفعل عدم نفعة ذاته داخل الأماكن (Topoi) والمناطق التي يكون فيها وقت الفراغ ممكناً. لهذا، فإن الرياضيات قد تطورت في مصر، حسب أرسطو، بفضل أوقات الفراغ الممنوحة للطائفة الدينية (to tōn iereōn ethnos)، أي لجماعة الكهنة.

إن كُنت وشيلانغ ونيتشه وهайдغر لا يرددون كلام أرسطو، أثناء حديثهم عن الجامعة الحديثة أو ما قبل الحديثة، لكن بالرغم من كونهم لا يقولون نفس الشيء بالضبط، إلا أن أفكارهم في الموضوع تصب في الاتجاه نفسه. هكذا، فإن كُنت وإن كان يقر بالنموذج الصناعي لتقسيم العمل داخل الجامعة، إلا أنه سيعتبر الكلية «السفلى»، وهي كلية الفلسفة، مكاناً للمعرفة العقلانية الخالصة، حيث تقال الحقيقة دون مراقبة ودون غاية «نفعية»، وحيث يجتمع معنى واستقلالية الجامعة فوق وخارج التكوين المهني، فالصورة المعمارية للعقل الخالص توجد فوق وخارج الصورة التقنية.

أما نيتشه، فإنه سيدين في محاضراته حول مستقبل المؤسسات

التعليمية بألمانيا<sup>(24)</sup> كلاً من تقسيم العمل داخل العلوم والثقافة التفعية والصحفية خادمة الدولة والغايات المهنية للجامعة. وكلما انشغلنا (tut) بمجال التكوين، كلما تعين علينا التفكير (denken). وقد عبر عن ذلك في المحاضرة الأولى قائلاً:

«يجب علينا ألا نكتفي بوجهات النظر، بل علينا أن نتوفر على أفكار أيضاً» (Man Muß nicht nur Standpunkte, sondern auch Gedanken haben)<sup>(25)</sup>.

وقد تأسف هайдغر من جهته سنة 1929 (ضمن ما هي الميتافيزيق؟ (*Qu'est-ce que la métaphysique?*))، الدرس الافتتاحي<sup>(26)</sup> على خصوص الجامعة للتنظيم التقني وعلى التخصصات التي يجعلها منغلقة على ذاتها. وفي خطاب رئاسة الجامعة، سيتوقف عند الخدمات الثلاث، وهي: خدمة الشغل (arbeitsdienst) والخدمة العسكرية (Wehrdienst) وخدمة المعرفة (Wissensdienst)، مؤكداً على أن هذه الخدمات متساوية في الدرجة وفي الأصلية، مذكرة بالمناسبة أن النظرية (theoria) لم تكن بالنسبة إلى الإغريق سوى الشكل الأسمى للممارسة (praxis) والنموذج الأمثل للفعل (energeia)، وسيدين في هذا الإطار الانغلاق التخصصي و«التدريب الخارجي من أجل

Dans: Friedrich Nietzsche, *Oeuvres philosophiques complètes, sur l'avenir de nos établissements d'enseignement: La philosophie à l'époque tragique des Grecs; vérité et mensonge au sens extra-moral: Et autres écrits posthumes, 1870-1873*, traduits de l'allemand par Jean-Louis Backes, Michel Haar et Marc B. de Launay (Paris: Gallimard, 1975), pp. 71-162.

.87 المصدر نفسه، ص 82 و(25)

Martin Heidegger, *Qu'est-ce que la métaphysique? Leçon inaugurale*, (26) traduit par H. Corbin (Paris: Gallimard, 1951).

الحصول على مهنة»، وهو «أمر تافه وغير أصيل»<sup>(27)</sup> (Das Müßige und Unechte äußerlicher Berufsabrichtung)

وسواء أردنا أم أبينا، فإن الرغبة في تخلص الجامعة من البرامج «النفعية» ومن الغاية المهنية ستسقطنا مع ذلك في غايات غير ظاهرة، وستؤدي إلى تشكيل سلطات فئوية وطبقية ومهنية. وهكذا، ستواجهها هندسة سياسية صارمة، ستدفع بنا إلى الأمام نحو التعميق أو التجذر، أو نحو تجاوز لما هو عميق وجذري ومبدئي وأصلي، باتجاه لا أصل أصيل (an-archie originale) قد ينتج أو يعيد إنتاج التراتبية.

ويتطلب «الفكر» كلاً من مبدأ العلية وما يتجاوز هذا المبدأ، أي الأصل (l'arkhè) واللأصل (an-archie)، وبينهما يوجد اختلاف النفس (souffle) أو النبرة. لكن اشتغال هذا «الفكر» هو الوحيد الذي يمكنه صنع القرار، علما بأن هذا القرار يتضمن مجازفة قد تؤدي إلى ما هوأسواً. وكل من يدعى محو هذه المجازفة بواسطة برنامج مؤسسي ينغلق على ذاته ضد المستقبل، ذلك أن قرار الفكر ليس حدثاً مؤسسياتياً داخلياً أو لحظة أكاديمية.

إن كل ما ذكرناه، لا يحدد أي سياسة ولا أي مسؤولية، فهو يشير في أحسن الأحوال إلى بعض الشروط السلبية التي يدعوها كُنت في مؤلف **صراع الكليات** (*Le conflit des facultés*) بـ «الحكمة السلبية»، وهي عبارة عن تحذيرات أولية وإجراءات احترازية من أجل تنوير جديد (nouvelle Aufklärung)، كما يشير إلى ما ينبغي إدراكه في أثناء البلورة الحديثة لهذه الإشكالية القديمة.

---

Die Selbstbehauptung der deutschen Universität.

(27)

Martin Heidegger, *L'auto-affirmation de l'université allemande*, traduit par G. Granel ([s. 1.]: Trans-Europ - Repress, 1982).

فحذار من الهاوية ومن الأودية، لكن حذار أيضاً من الجسور والحواجز، يجب الاحتياط مما يفتح الجامعة على الخارج وعلى الهوة من دون قرار، وأيضاً الاحتياط مما يجعلها منغلقة على ذاتها، خالقاً بذلك سياجاً وهميّاً، يجعلها عرضة لأية منفعة خاصة أو يجعلها من دون منفعة. حذار من الغايات، لكن كيف سيكون حال الجامعة من دون غاية؟ إن الجامعة لم تتوفر، سواء في شكلها القروسطوي أو في شكلها الحديث، على استقلالية مطلقة وعلى شروط صارمة لتحقيق وحدتها. ومنذ أكثر من ثمانية قرون، ظل اسم «الجامعة» يطلق من طرف مجتمعنا على هيئة إضافية، أراد من جهة الدفع بها إلى الخارج، ومن جهة أخرى، الحفاظ عليها داخلياً، أي تحريرها ومراقبتها في آن. وهكذا، اعتبرت الجامعة ممثلة للمجتمع على هذين المستويين، بحيث أعادت بمعنى ما، إنتاج سينوغرافيا هذا المجتمع ومنظوراته وصراعاته وتناقضاته ولعبة الاختلافات بداخله، وأيضاً رغبة التجمّع العضوي داخل هيئة كلية، ففي الخطاب «الحديث» حول الجامعة، هناك ارتباط دائم بين لغة العضوية الحية ولغة التقنية الصناعية. لكن، مع الاستقلالية النسبية للعدة التقنية وللآلية وللجسم المركب آلياً، فإن الوضع المصطنع بالجامعة لم يعكس المجتمع إلا من خلال فتح المجال أمام التفكير، أي أمام الانفعال. ذلك أن زمن التفكير هنا لا يعني فقط بأن الإيقاع الداخلي للعدة الجامعية مستقل نسبياً عن الزمن الاجتماعي، فهو يخفف من ضرورة الأمر ويضمن حرية أكبر وأثمن للعب، ومكاناً فارغاً للعبة الحظ، أي حفراً لجيب داخلي، فـ«التفكير هو أيضاً حظ العودة إلى شروط التفكير»، بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان. وكأننا سنتمكّن بفضل جهاز بصري جديد، من رؤية المنظر بكل ما يحتويه، أي المنظر الطبيعي والمدينة والجسر والهاوية، وأيضاً من «الاصطدام» بهذا المنظر. ومن خلال العدة الصوتية، سيصبح

«الإنصات»، أي الإحاطة بما هو غير مسموع، نوعاً من السمع الشعري. آنذاك، سيكون زمن التفكير أيضاً زمناً آخر متميزاً بالتنوع، لأنه يفكر ويمنع الوقت لما يدعى فكراً ويستدعيه (qui appelle et qui appelle la pensée). ونحن لا ندري إذا ما كان حظ الحدث الحاضر بالجامعة، يتتمي إلى تاريخها، بإمكانه أن يكون حضوراً موجزاً ومفارقأً، وإمكانه أن يمزق الزمن مثل اللحظة التي تكلم عنها كيركغارد (Kierkegaard) أحد المفكرين الغربيين، بل والمعادين للجامعة والذين يدعوننا إلى التفكير في ماهية الجامعة، أكثر مما تفعله التأملات الأكاديمية نفسها.

إن حظ هذا الحدث هو حظ لحظة (Augenblick) وغمزة أو حركة جفن (of a wink, or a blink)، فهو قد حدث في «رمثة عين» (in the blink of an eye)، أو بالأحرى في «غضق عين» (in the blink of an eye)، ففي اللحظات الأكثر غسقية وغروباً داخل الجامعة الغربية، تتكاثر حظوظ «غمزات» الفكر. وفي فترات «الأزمة» كما يقال، في فترات الانحطاط أو التجديد، عندما «يرف جفن» المؤسسة (on the blink)، فإن التحرير ينص على التفكير يجمع في اللحظة نفسها كلاً من الرغبة في التفكير وعرض المستقبل ووفاء حارس أمين حرير على حظوظ المستقبل، وبصيغة أخرى: حرير على المسؤولية المترفردة تجاه ما لا يملكه وما لم يوجد بعد، فهل من الممكن الحررص على الذاكرة وعلى الحظ؟ وكيف يمكن للمرء أن يكون أميناً على ما لا يملكه وما لم يوجد بعد؟ لكن، ما هي المسؤولية إن لم تكن هي المسؤولية تجاه ما لا نملكه، أي كما هو الحال بالنسبة إلى المستقبل، تجاه ما يملكه الآخر؟ وهل يحرس الحظ؟ ألا يعني الحظ، كما يشير اسمه إلى ذلك، المجازفة، أو حدث السقوط والانحطاط والأجل الذي يتظركم في عمق الوادي؟

لست أدرى، فأنما لا أعرف هل من الممكن حراسة الذاكرة والحظ في الوقت نفسه. وأميل إلى الاعتقاد بأنه لا يمكن حراسة طرف دون آخر، بمعنى حراسة الآخر والاحتراس منه. وستكون هذه الحراسة الفارقية خاضعة، مثل مسؤوليتها لمصير الجامعة الغريب ولقانونها ولمبرر وجودها ولحقيقةها.

لنحازف مرة أخرى بغمزة اشتقاقة (*clin d'œil étymologique*) : إن الحقيقة (*truth*) هي ما يحرس ويحترس. وأفكر هنا في اللفظين الألمانيين (*Wahrheit*) «حقيقة» و(*Wahren*) «حافظ وداعف»، وفي اللفظة اللاتينية (*veritas*) «حقيقة»، التي تعتبر شعاراً بالنسبة إلى العديد من الجامعات الأمريكية، فهي تشكل الحراس وتدعوهم إلى الحرص بأمانة (*truthfully*) عليها. وللتذكير فقط، سأعود بكم إلى مستهل (*incipit*) مداخلتي، وإلى السؤال الوحيد الذي أثرته في البداية، وهو: كيف يمكن للمرء إلا يتحدث اليوم عن الجامعة؟ (*comment ne pas parler aujourd'hui, de l'université?*) تحدثت عنها؟ هل أنجزت ذلك؟ وهل قلت كيف لا يتبعن على المرء أن يتحدث اليوم عن الجامعة؟ (*Comment on ne devrait pas parler, aujourd'hui de l'université?*) .

سأترك لآخرين فرصة الإجابة، وستكونون أول من يبادر إلى ذلك.

## مدح الفلسفة<sup>(1)</sup>

إن مبادرات وزير البحث جان بيير شيفنمان (Jean Pierre Chevènement) شوشت على العالم المخمرلي للعلوم الحقة وللعلوم الاجتماعية أو الإنسانية. ولا ندري هل ستكون النتائج المترتبة عن هذه «الورشة» جيدة أم سيئة، فالنقاشات والمشاريع والمشاركات المضادة والسبجالات وتبادل الآراء جارية حالياً، لكن هناك شيئاً بديهياً مع ذلك، وهو أن الفلسفة منسية في كل هذا.

ويذكر الجميع من دون شك «النزاع حول الفلسفة» والمناقشات بخصوصها، نتيجة التوابيا (السيئة) للحكومة السابقة. وقد تعيناً الفلاسفة سنة 1979، في إطار الجمعية العامة للفلسفة، حيث تم إقرار الدفاع عن الفلسفة وما يمثلها وأيضاً تمديد التعليم الفلسفى. وفي تلك الفترة كان الاشتراكيون، الذين لا يمكن تصنيفهم قبلياً ضمن فئة «الخائفين من الفلسفة»، قد تلقوا بإيجاب مقتراحات

---

(1) نشر تحت هذا العنوان حواراً بين جاك دريدا وديدييه إيريبون وروبير مجوري وجان بيير سالغا، صدر بجريدة *(Libération)* (السبت والأحد، 21 / 22 تشرين الثاني / نوفمبر 1981). وقد ارتأينا إضافة التقديم الذي اقترحته الجريدة كمدخل لهذا الحوار وعرض دريدا لمشروع جموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH).

الجمعية العامة. وكان فرانسوا ميتيران (François Mitterrand) نفسه قد وعد قبل الانتخابات بأن يتم «الإبقاء على التعليم الفلسفى وتطوره»، حالما يمتلك الاشتراكيون السلطة.

واليوم، ها قد صاروا في السلطة، فما هو مصير الوعود التي قدموها؟ إن وزير التربية الوطنية ألان سافاري (Alain Savary) ظل صامتاً، على العكس من زميله في البحث. وقد طلبنا من جاك دريدا الذي يقود المعرفة «من أجل الفلسفة» على رأس مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى، بأن يقدم مساهمته في الموضوع وهى المساهمة التي يمكن اعتبارها كندا ضروري.

### مقترحات مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى (GREPH)

تقرح هذه المجموعة بأن يعمل قرار مبدئي على تأكيد وتفعيل التزامات رئيس الجمهورية، فقد كان من المقرر في المستقبل القريب، الإبقاء على التعليم الفلسفى في جميع شعب القسم النهائي وإدراجه في قسم الثانية. وتم الاتفاق على هذا التاريخ وعلى هذا القرار، ونظمت اجتماعات للمهتمين بهذا الخصوص وتعددت التجارب، ليس فقط ببعض الثانويات النموذجية المتخصصة في هذا النوع من التجارب، ولكن في أي مكان يمكن إجراؤها بداخله، مادامت الوزارة تشجع وتشمن رسمياً هذه الشروط.

وتقرح المجموعة أيضاً - وهذه نقطة قابلة للنقاش مع الهيئات المعنية - بأن تدرج الفلسفة في السنة الثانية بشكلها المعروف، أي بمتطلباتها وبمعاييرها الكلاسيكية، مثلاً بإيقاع ساعتين في الأسبوع، مع التوفير على الحقوق نفسها التي تم إقرارها للمواد الأساسية الأخرى. وسيدرس أستاذ الفلسفة ما يسمى بـ«الفلسفة المؤسسية» بمعناها الحصرى. لكن من جهة أخرى، وباتفاق مع ممثلي المواد

الأخرى حول أشكال غير مسبوقة ومضامين جديدة لم تعرّض إلا لماماً في التوزيع الحالي لحقن التعليم، يمكن ممارسة وتعليم شيء قريب من الفلسفة خارج المقرر إن أمكن، وباعتماد كل أشكال التجديد والابتكار المشتركة، وسيلعب الفلاسفة والفلسفة (بالمعنى الواسع والجديد للكلمة) داخل هذه الفضاء الذي يتعين اختراقه، دوراً غير مهيمن داخل مجموعة تشمل كل المدرسين والتلاميذ. ويفترض هذا الأمر صياغة جديدة وعميقة للنظام وللعادات بالمدرسة وخارجها.

### جاك دريدا

بخصوص هذه الأسئلة جميعها، يمكن الرجوع إلى المؤلفين التاليين :

- *Qui a peur de la philosophie ?*
- *Les Etats généraux de la philosophie*

(Flammarion, collection Champs)

### الحوار :

- ليبراسيون: لقد تطرق فرنسوا ميتيران مرتين لمسألة تمديد التعليم الفلسفي بالثانوي. والحال أن هذا الموضوع يندرج ضمن جدول أعمالكم منذ انعقاد جلسات الجمعية العامة.

- جاك دريدا: تم ذلك منذ بداية سنة 1975 في الواقع، وقد كان ذلك بالنسبة إلينا أكثر من مجرد مطلب خاص (تقني، بيادعوجي وحتى مهني). وبهم هذا التحول كل شيء، قبل وبعد السنة الثانية، داخل وخارج التعليم. وبما إن الأمر لا يتعلق بانتشار مادة تخصصية ولا التركيز عليها (المضامين والمناهج نفسيهما... إلخ) ضمن شروط مماثلة، وبما أننا ندعو إلى تحويل عميق للنظام التربوي برمته

في علاقاته بالمجتمع، فإننا كنا نعلم بأننا نتحدث عن تحول سياسي حقيقي. ولم يكن يخفى على أحد أن النقاش سيصبح عند مجيء حكومة اشتراكية، أكثر افتتاحاً وملاءمة، وإن كانت المقاومات ستظل حية والأنشطة والصراعات ضرورية. وما نواجهه أقدم وأكثر تجدراً وترسخاً من التيمات والبرامج والسنن السياسي كمجال للمواجهة - أو التوافق - بين الأغلبيات الانتخابية لهذا البلد.

- ليبراسيون: لكتنا نلاحظ مع ذلك تغييراً سياسياً، فهل بإمكان هذه التغييرات أن تزيل بعض العقبات؟

جاك دريدا: على ما يظهر، فإن الحاجز السياسي المبدئي قد رفع، ويبعدو أنه اختفى شكلياً. وأننا لا نتحدث فقط عن شعور الخلاص وعن الأمل الكبير الذي ولده وصول اليسار إلى السلطة. ولا أتكلم فقط عما يمكن أن يضع حدّاً لأكثر المراحل التاريخية شؤماً منذ الحرب العالمية الثانية، خصوصاً بالجامعة. كلا! فأنا أحيل بالضبط، وهذا هو موضوع حوارنا، على تعهدات فرنسوا ميتران خلال حملته الرئاسية. وكل تعهدات هذه الفترة، فإنها تشكل ميثاقاً بالنسبة إلى العمل الحكومي، فقد كانت في البداية المقتراحات العشرة لخطاب إيفري (*Discours d'Evry*)، بعدها جاءت رسالة مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي (وقد نشرت بجريدة لو موند *(Le Monde)* بتاريخ 27 أيار / مايو) والتي جاء فيها: «يجب أن يترسخ تعليم الفلسفة ويتطور»، «ويإمكانه أن يمتد إلى التعليم الثانوي»، كما «يجب أن يدرج بالضرورة في مجموع شعب السلك الثانوي». وتستجيب هذه التعهدات بالضبط لمطالب الجمعية العامة، ونحن لن نساهم في تجاهل أو إهمال هذا الأمر، ومن الضروري التذكير بذلك، لأن المشاكل مازالت قائمة. ولا توجد أي إشارة من الوزارة المعنية، تعلن عن مبادرة ما بهذا الخصوص ولا أي إحالة رسمية

على تعهدات فرنسوا ميتران، بل ليست هناك ولو إمكانية للمناقشة وليس هناك أي اقتراح لمشروع عمل أو بحث أولي، فهناك فقط تكريس إلغاء (من طرف سونييه سايتيه (Saunier-Séité)) لبعض التأهيلات الحيوية في الفلسفة، داخل بعض الجامعات. وهو ما أثار اندهاش وسخط العديد من المدرسين والطلبة والتلاميذ، ونحن شاهدون على ذلك. وقد اقترحت المجموعة المذكورة، لمرات عديدة خلال الصيف والخريف، المساهمة على الأقل في هذه الأعمال التحضيرية الضرورية، فالمطلوب هو أن يساهم فيها جميع المعنيين، وزارة ومفتشية عامة وأباء التلاميذ وممثلي المواد الأخرى والنقابات والجمعيات المهنية، مثل جمعية أساتذة الفلسفة (وهي ليست الجمعية التمثيلية الوحيدة، كما أنها لم تقم بأي نشاط فعلي منذ أكثر من ثلاثين سنة، من أجل «تمديد التعليم الفلسفى»، عكس ما تدعى، بل إن بعض أعضائها يعبرون عن تخوفهم من امتداد التعليم الفلسفى بالشعب التقنية).

وفي جميع الأحوال، لا يمكن لعمل مقتصر فقط على جدولة الساعات بالقسم النهائي، أن يكون في مستوى المشاكل التي ناقشها ونخوض فيها.

- ليراسيون : هل تعتبر مسألة الشعب التقنية مهمة في نظركم؟

- جاك دريدا : نعم وذات دلالة أيضا، فنحن نلمس هنا وبسرعة، المشكلة التاريخية التي ألمحنا إليها قبل قليل، فلماذا تجاذب الأغلبية الجديدة باتباع سياسة سبق أن واجهتها على مدى عشرات السنين، مستعملة لغة مختلفة بالكاد عنها؟ فعندما سعت القوى المدعومة للحكومات السابقة بالمدرسة وخارجها إلى وضع حدود أمام التعليم الفلسفى، فإنها لم تكن تروم فقط منح أو قمع نوع من التسييس غير المراقب تماماً، وذلك عبر خطابات ونصوص

أو تيمات سياسية مباشرة، بالمعنى الرمزي للكلمة، فقد لعب هذا القلق السياسي المباشر بلا ريب دوره، خصوصاً بعد أحداث 1968، وباستطاعتنا استحضار شواهد عديدة وخطيرة بهذا الشأن. لكن، كان هناك بالأساس الإكراه القوي للسوق والإلزامات التقنية - الاقتصادية ولمفهوم، أو ربما لأيديولوجيا أو ببساطة لفلسفة التكيف الفوري مع المعطيات الاستعجالية الظاهرة للإنتاجية، ضمن التنافسية الوطنية والعالمية.

فلا شيء أكثر «طبيعية» إذن، من هذه النزعـة التقنية (productivisme) التي هي أيضاً نـزعـة إنتاجـية (technologisme) ووضعـية (positivisme)، وبالنسبة إلى الفلسفة التي تدعمـها (وهي أيضاً فلسفة وتقلـيد فلسفـي عظـيم وفلسـفة الفلسـفة) فإن تـكوينـ الفلـاسـفة لا يـجـبـ أن يـمـتدـ إلى حدودـ نوعـ منـ الدـمـقـرـطـةـ (démocratisation) ولا أن يـتـجاـوزـ طـبـقـةـ اـجـتمـاعـيـةـ كـانـتـ مـهـيـمـةـ عـلـىـ هـذـاـ التـكـوـينـ وـاسـمـةـ الـخـطـابـ الـفـلـسـفيـ بـمـيـسـمـهـاـ، فـتـمـدـيـدـ هـذـاـ التـكـوـينـ يـعـتـبـرـ مـرـدـوـدـيـةـ وـلـيـسـ «ـمـتـقـنـاـ»ـ بـمـاـ فـيـ الـكـفـاـيـةــ. وـأـقـصـدـ بـتـكـوـينـ الـفـلـاسـفةـ، تـكـوـينـاـ لـلـمـوـاـطـنـيـنـ (الـتـلـامـيـذـ وـالـطلـبـةـ أـوـلـاـ، وـأـحـيـاـنـاـ الـمـدـرـسـيـنـ أـوـ الـبـاحـثـيـنـ)، الـذـيـنـ يـنـسـاقـونـ وـرـاءـ صـرـامـةـ مـادـةـ تـخـصـصـيـةـ (مـثـلـمـاـ يـفـعـلـونـ مـعـ موـادـ تـخـصـصـيـةـ أـوـ مـعـارـفـ أـخـرىـ)، وـلـكـنـ يـظـلـونـ مـنـفـتـحـيـنـ مـنـ خـلـالـهـاـ وـفـيـ ماـ وـرـائـهـاـ، عـلـىـ مـسـاءـلـاتـ وـعـلـىـ إـعـادـةـ نـظرـ يـصـعـبـ بـرـجـتـهـاـ.

- ليبراسيون : ما الذي يحدث حالياً؟ هل يوجد بهذا الخصوص على الأقل ، داخل وضعـيةـ جديدةـ حقـاـ؟

- جاك دريدا: لست متأكـداـ منـ ذـلـكـ، فالـمـشـرـوـعـ - أوـ الـفـكـرـةـ الاـشـتـراكـيـةـ - مـطـالـبـ بـالـتـقـدـمـ وـسـطـ تـنـاقـضـاتـ أـسـاسـيـةـ وـعـدـيدـةـ. مـثـلاـ، يـجـبـ عـلـيـهـ فـيـ الآـنـ نـفـسـهـ الـاستـجـابـةـ لـهـذـاـ التـقـدـمـ مـعـ تـفـاديـ الـبـرـمـجةـ

التقنية الاقتصادية للسوق وللإنتاج وللضرورات العاجلة والصارمة للمنافسة الوطنية والدولية في إطارها الحالي. يجب عليه الاستجابة وليس تحمل مسؤولية قوانين هذه الآلية، بمعنى إرضائها والسعى إلى تحويل مكانتها. وهذا تناقض حتمي من دون شك، ويمكنا تتبع نتائجه في تفاصيل التدابير والخطابات الاشتراكية. وليس هذا الأمر شرّاً مطلقاً في حد ذاته ولا عيباً ولا عرضاً ولا ضعفاً. لكن علينا التفكير في هذا التناقض وتحليله وعدم التعامل معه بنوع من التجاهل أو النكران.

- ليبراسيون : هل يبدو لكم الملتقى الوطني حول البحث والتكنولوجيا ، المنظم من طرف جان بيير شيفنمان ، مؤشراً بهذا الشخص؟

- جاك دريدا : إنها مبادرة سعيدة من حيث المبدأ ، فكيف لا يوافق عليها المرء؟ لكننا مدعاوون انطلاقاً من بروتوكولاتها الرسمية وأشعارها التحضيرية الأولى إلى تسهيل «المرور» بين إلزامات التكنولوجيا أو الإنتاج (وهي مفاهيم جد غامضة رغم كل شيء) وبين التعليم والعلم والثقافة (وهي مفاهيم إشكالية أيضاً وتعالج دوماً كأمور بدائية). ونحن مطالبون «بتكييف» أنماط التكوين المتداخل التخصصات مع الحاجيات الجديدة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي (صناعة ، فلاحة ... إلخ). وهذا أمر مشروع وضروري بكل تأكيد ، لكن أين يوجد التجديد ، عندما يتعلق هذا الأمر بالعلم والثقافة والتقنية والبحث والتعليم؟ ورغم أنه يتم تصور الزيادة في بعض الميزانيات ، لحسن الحظ ، وجعل الديمقراطية الاجتماعية والإنسانية فعلية ، وهي التي كانت شكلية وغير كافية من قبل ، فإن نظام التقييم والغايات يظل هو نفسه وكذلك الخطاب وفكرة الثقافة. ويمكنا بكل تأكيد ، تحقيق تقدم عظيم داخل هذه الاستمارية ، وأنا من بين من

يتمنون ذلك. لكن، ألا يجب علينا التساؤل مرة أخرى عن هذه الاستمرارية وجعل إمكانية هذه المسائلة فعالة في جميع الميادين؟ ألم يكن هناك سعي من قبل، وباسم الخطاب نفسه و«الفقرات» نفسها و«الاقتباس» نفسه، إلى إبعاد الفلسفة وكل ما لا يستجيب لمعايير «الإتقان» الإنتاجي و«اللحاجيات الاجتماعية» المزعومة؟ علماً بأن هذا المفهوم الأخير ملتبس وإن كان يعتبر مركزياً، فما هي الحاجة الاجتماعية؟ ومن الذي يحددها؟ وما المقصود بالتلاؤم مع الحاجة الاجتماعية، بدعوى أسبيقتها، خصوصاً بالنسبة إلى البحث والعلم والثقافة، فبالأحرى (*a fortiori*) بالنسبة إلى الفلسفة التي تعتبر شيئاً آخر؟

- ليبراسيون: نعم. لكن لا يكفي القول «إنها شيء آخر»، فلربما كان هذا الغموض الفني هو الذي يغذي النقد العنيف ضد الفلسفة.

- جاك دريدا: إنكم على حق، لكنني لن أرتجل هنا تعريفاً «للفلسفة». وباقتصراري على الاهتمامات المباشرة، المشتركة بيننا، سأقول إن «الفلسفة» تعني اليوم شيئاً على الأقل، فمن جهة هي تعني طبعاً تقليداً غنياً من النصوص وكتورزاً من الخطابات والحجج والأسئلة (قبل - النقدية والنقدية والأكثر من نقدية والمغايرة لما هو نceği)، وتتضمن الميتافيزيق والأنطولوجيات المحلية والإستيمولوجيا بالمعنى الواسع للكلمة والسياسة... إلخ.

وليس عناصر هذه المادة وأدواتها القوية، مجرد أدوات وتقنيات وإن كانت كذلك وكان من الضروري ضمان وجودها كتقليد ضروري. وعلى هذا المستوى، فإن الفلسفة لا تتعلق بالعلوم الحقة ولا بالعلوم الاجتماعية أو الإنسانية التي لاحظ وزير البحث وتأسف على «تأخرها» (وهذه مسألة كبيرة، أكتفي بالإشارة إليها هنا)، فعلمية

هذه العلوم وموضوعها، يندرجان ضمن قضايا الفلسفة. وكان الغرض من اختزال أو إذابة التعليم الفلسفـي من قبل، هو فتح المجال أمام العلوم الإنسانية. ولـيس الفلسفة مجرد نشاط إنتاجـي، وباستطاعتي القول إن انتماءـها إلى ما يدعى بـ«الثقافة» ليس أمراً بدـهـياً، كما أنها تعتبر شيئاً مـغـاـيـراً للعلم ولـلـتقـنيـة ولـلـثقـافـة، دون أن تكون مناهضة لها. وـيمـكـنـناـ المـراـهـنـةـ علىـ أنـ أيـ تـحـولـ فيـ هـذـهـ المـجـالـاتـ، لاـ يـمـكـنـهـ أـنـ يـبـرـزـ إـلاـ وـقـدـ تـمـ إـعـلـانـهـ عـنـ تـخـومـ الـفـلـسـفـةـ. وـأـنـ أـفـضـلـ اـسـتـعـمـالـ لـفـظـةـ «ـتـخـومـ»ـ الـمـوـجـودـةـ وـمـنـ جـهـةـ أـخـرىـ، فـإـنـ اـسـمـ الـفـلـسـفـةـ يـشـتـرـكـ معـ كـلـ «ـفـكـرـ»ـ لـاـ يـرـيدـ أـنـ يـحـدـدـ بـحـقـ منـ طـرـفـ الـبـرـامـجـ الـتـقـنيـةـ -ـ الـعـلـمـيـةـ أوـ الـثـقـافـيـةـ، لـأـنـ هـذـاـ الـفـكـرـ يـزـعـجـهاـ أـحـيـاـنـاـ وـيـسـأـلـهـاـ وـيـؤـكـدـ، نـعـمـ يـؤـكـدـ، الـحـقـائـقـ فـيـ مـاـ وـرـائـهـاـ وـدـوـنـ مـعـارـضـتـهـاـ بـالـضـرـورـةـ، أـوـ تـحـدـيـدـهـاـ بـشـكـلـ «ـنـقـدـيـ»ـ. وـلـيـسـ قـيـمـةـ «ـنـقـدـ»ـ سـوـىـ إـمـكـانـيـةـ مـنـ بـيـنـ عـدـدـ إـمـكـانـيـاتـ فـلـسـفـيـةـ، فـلـهـاـ تـارـيـخـهـاـ وـجـينـيـالـوجـيـتـهـاـ. وـمـاـ نـدـعـوـهـ «ـتـفـكـيـكاـ»ـ مـثـلـاـ لـاـ يـنـحـصـرـ فـيـ إـحـدـيـ هـذـهـ الـعـلـمـيـاتـ الـمـسـمـاءـ نـقـدـيـةـ وـالـتـيـ أـهـمـتـ فـضـيـلـتـهـاـ وـضـرـورـتـهـاـ التـيـ لـاـ تـنـاقـشـ، كـلـ الـمـدـافـعـيـنـ عـنـ الـفـلـسـفـةـ كـتـأـمـلـ «ـنـقـدـيـ»ـ فـيـ السـلـطـاتـ. وـمـاـ يـهـمـنـيـ فـيـ هـذـاـ «ـتـفـكـيـكـ»ـ هـوـ هـذـاـ التـفـكـيرـ التـأـكـيـديـ عـلـىـ الـخـصـوـصـ، فـهـوـ تـفـكـيرـ غـيـرـ تـقـنـيـ وـلـاـ عـلـمـيـ وـلـاـ ثـقـافـيـ وـلـاـ فـلـسـفـيـ كـلـيـةـ، وـيـحـافظـ عـلـىـ تـشـابـهـ أـسـاسـيـ مـعـ الـمـعـطـىـ الـفـلـسـفـيـ الـذـيـ يـشـتـغـلـ عـلـيـهـ -ـ بـكـلـ مـعـانـيـ الـكـلـمـةـ -ـ فـيـ خـطـابـهـ، كـمـاـ فـيـ بـنـيـاتـ الـمـؤـسـسـاتـ الـبـيـدـاغـوـجـيـةـ وـالـسـيـاسـيـةـ...ـ إـلـخـ.

وـيمـكـنـ أـنـ يـعـمـلـ هـذـاـ «ـفـكـرـ»ـ دـاـخـلـ كـلـ الـمـوـادـ التـخـصـصـيـةـ، أـيـ دـاـخـلـ الـعـلـمـ وـالـفـلـسـفـةـ وـالـتـارـيـخـ وـالـأـدـبـ وـالـفـنـونـ، وـضـمـنـ طـرـيقـةـ فـيـ الـكـتـابـةـ وـفـيـ مـارـاسـةـ وـدـرـاسـةـ الـلـغـاتـ، دـوـنـ هـاجـسـ الإـنـقـانـ التـقـنـيـ -ـ الـاـقـتـصـاديـ. إـذـاـ مـاـ تـحـقـقـ ذـلـكـ، فـسـيـكـونـ هـذـاـ الـفـكـرـ غـيـرـ مـحـدـودـ وـسـيـضـعـ حـدـاـ لـلـنـزـعـةـ التـقـنـيـةـ ذـاتـهـاـ. وـلـيـسـ الأـسـئـلـةـ الـغـرـبـيـةـ وـالـهـشـةـ

ظاهرياً وعمليات الحفر غير المألوفة التي يجب منحها فرصة الظهور، عبارة عن تأملات عقيمة بالضيورة.

وحتى في هذه الحالة، لماذا لا يسمح لها بالمجازفة في هذه الإناتجية (improductivité)؟ ويجب على العقول المهتمة بالمردودية الحسابية أن تعلم بأن التحولات والمستقبل المشفر لاكتشاف يخترق بتقييعه أثقل وأضمن الآليات المبرمجة، تعلن عن نفسها عبر هذا التيهان الهامشي والاحتمالي. وكما هو معلوم، فإن أفكاراً مذهلة واكتشافات علمية مثيرة، كانت تشبه أحياناً ضربات غير متوقعة، مثل ضربات النرد أو الانقلاب.

- ليبراسيون: لكن، لا يوجد داخل النصوص التحضيرية لملاقى شيفنمان نفسه احتجاج، ولو خجولاً، ضد النزعة التكنوقراطية (technocratism)؟

- جاك دريدا: بلى. لذلك فأنا لا أعتقد ولا أدين الملتقى، بل على العكس، أقدم كما تلاحظون مساهمتي المتواضعة رغم أنها تبدو كنغمة نشاز. ذلك أن الاحتجاج ضد النزعة التكنوقратية داخل هذه النصوص التحضيرية، يبدو تائهاً وسط نشيد النزعة الإنسانية - التقنية - الديمocratique، الضامن لمشروعية هذه النزعة ولضرورتها ولتفاؤلها ولتقديمتها. وكلما بدا هذا الخطاب قوياً وغير مرفوض، كلما شعرنا بالحاجة (نعم بالحاجة!) إلى مسألة أسمه الأخيرة وحدوده ومقتضياته وتاريخه القديم والحديث. ولا يمكننا القيام بذلك إلا داخل أمكنته أو لأمكنته بعيدة وبواسطة خطابات وحركات أقلية غريبة وغير متأكدة من قابلية تلقيها الفوري، وفق استدعاءات غير حاضنة ولا متخوفة من هذا البرنامج القوي. وبالنسبة إلى ، ستكون الفلسفة، أو بالأحرى الفكر، ذلك اللامكان (non-place) المتحرك الذي نستطيع من خلال التحرك أو البدء من جديد بطريقة معايرة دوماً

والتساؤل عن التقنية ووضعانية العلوم الحقة وغير الحقة، وعن الإنتاج وخصوصاً عن الإنتاجية. ويجب الاعتراف بأنه لا مكان لهذه «الفلسفة» ضمن ملتقي حول البحث والتكنولوجيا. ورغم أنها تذكر عرضاً ضمن «الأشغال العديدة من طبيعة فلسفية وتاريخية وسوسيولوجية واقتصادية»، فإنها لا تنتهي إلى سلسلة هذه الأبحاث.

- ليبراسيون: هل معنى هذا أنه يتبع مسالة بنية الجامعات والتعليم العالي برمتها؟

- جاك دريدا: يتبع حلق مؤسسات تفسح في المجال للتنفس أمام من لا يمتلك وجهاً يمكن التعرف عليه، وهذه مهمة مفارقة ومتناقضه ظاهرياً ولكنها حيوية. وأنا لا أحيل فقط على الفلسفة في شكلها المعروف كنظيره في العلم أو الإبستيمولوجيا وكمادة تعالج أسس العلم والتقنية والسياسة أو الأخلاق. إن الفلسفة هي كل هذا طبعاً، لكن «فكراً» غير فلوفي، بإمكانه أيضاً أن يسائل جينيالوجية ومقتضيات هذه النزعة التأسيسية ومطلب الأساس، بل والتراثية الأنطرو - موسوعية (أنطولوجيا عامة أو أساسية، أنطولوجيات محلية، معارف وضعانية... إلخ).

ولا ننسى بأن هذه التراثية قد بنت نموذج الجامعات الذي تحيا في إطاره منذ بداية القرن التاسع عشر. غير أن هذا النموذج يعني من الضعف حالياً وبشكل لا رجعة فيه على ما أعتقد.

فكل الدول، بالشرق والغرب، تركه عرضة للموت، مفضلة عليه مؤسسات للبحث أكثر «إنجازية» (من منظور التكنولوجيا العلمية والصناعية والعسكرية) وأقل استقلالية والمنقطعة عن كل تعليم. ويجب الوقوف مطولاً على هذا التطور، وهو ما لا يمكننا القيام به هنا.

وباختصار، فإن المفارقة تتجلّى في ما يأتي: حسب النموذج المسمى «حديثاً» منذ بداية القرن التاسع عشر الأوروبي، وخصوصاً الألماني، تمثل هذه الجامعة بشكل غير مباشر، عقلانية الدولة القديمة التي تمت إدانتها، لكن يمكنها أن تحول داخل قدمها، وبشكل غريب، إلى ملاذ لليبرالية، بالمعنى الذي يمكننا الحديث فيه عن «فنون ليبرالية». ولربما كانت بمثابة حل تراجعي واستعجالى بالنسبة إلى فكر يسعى إلى التخلص من التصميم الإكراهى الذى تحدثنا عنه قبل قليل، والذي يسيطر على كل أمكنة البحث (وهو ما كان يسمى في زمن كنْت (Kant) ومؤلفه صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) الأكاديميات والمجتمعات العالمية التي كانت قليلة العدد ومهمشة).

ولا أظن أن بإمكاننا الاختيار بين هاتين الإمكانيتين، فهما تلتقيان داخل النسق نفسه رغم تناقضهما ويجب القيام بإعادة بناء جذرية لكل العلاقات (قطع كل علاقة في بعض الأحيان)، وبين الدولة في شكلها المؤسساتي أو غير المؤسساتي والمعرفة والتقنية والثقافة والفلسفة والتفكير. ولربما كان هذا الأمر على وشك الوقوع، وإن كان ذلك غير باد للعيان.

لكن علينا لكي نتحدث عن ذلك بجدية أن نذكر على الأقل بتاريخ هذه الإشكالية، وأن نعيد اليوم قراءة مؤلف صراع الكليات (*Le conflit des facultés*) وكتابته من جديد وبطريقة معايرة. علينا أن نعيد بشكل مغاير كتابة أفضل وأسوأ ما تركه كل من كنْت وشلابيرماخر وهمبولت وفيخته وشيلنغ وأيضاً كوزان وهайдغر وآخرون، بخصوص هذه الموضوعات.

لكن يجب أن يتوافر لنا الوقت والإمكانيات للقيام بذلك.

## متناقضات مادة الفلسفة

### رسالة / مدخل<sup>(1)</sup>

أصدقائي الأعزاء، أخشى أن تكون هذه الرسالة الموعودة طويلة جداً. لكنني أفضل الاكتفاء برسالة ستتحدث أولاً عن المسافة التي تفصلني عنكم وعن أسفي لذلك. وكم كنت أود، كما تعلمون، المشاركة في أعمالكم ومناقشاتكم والتعبير عن تضامني. مع من؟ وبماذا؟ هذا سؤال هام، سأتوقف عنده بعد قليل. لكن إذا ما كنت أفضل التعبير بواسطة جنس الرسالة، فذلك راجع بالخصوص إلى كونه يسمح بإبراز ما يشبه «الحالة المزاجية» من دون حرج. وأنا لا أعرف بالضبط ما هو المزاج، فأنا لا أثق به كثيراً ولا أعتقد بأنه كثيف وغير مهم وغير واضح، فهو يتكلم، ولذا يمكن تحليله. ونظراً إلى عدم توفر الزمان والمكان، فإن لغة المزاج تسمح، مثل سنن

---

(1) هذه الرسالة هي توطئة كتاب : Jacques Derrida [et al.], *Grève des philosophes: Ecole et philosophie* (Paris: Editions Osiris, 1986),

ويتضمن هذا الكتاب نصوص ونقاشات الملتقى الذي انعقد بجامعة باريس X، نانتير (Nanterre)، يومي 20 و 21 تشرين الأول / أكتوبر 1984 ، تحت عنوان «القاءات بين المدرسة والفلسفة».

الرسالة، بالعمل وكأن لغة الإحساس المتأثرة يمكنها داخل «هذا الذي لا يحتاج إلى توضيح» وداخل «هذا الأمر البدهي»، أن تجمع كل شيء، أي المقدمات والوسائل وحتى نتائج تحليل لا ينتهي. وتؤرخ الرسالة، حتى ولو كانت فلسفية، لـ «وكان» المتعلقة بمزاج هائل، بصيغ مثل: «ذات مرة»، «ذات يوم»، «أحسست بأنني»...

كيف هو حال مزاجي اليوم إزاء شيء هو بمثابة أسطورة ندعوها اليوم «المدرسة والفلسفة»؟ ونحن لن نتحدث عن المزاج العكر تجاه الكلمة مدرسة كمكان للخلط الكبير والشطط، فهو بظل أسطوريًا لأنه مميز بالكاد، وهو من الناحية التاريخية محدد جدًا ولا محدد، ويبدو فرنسيًا أكثر من اللازم في ثيابه الكونية.

ستقولون إن هذا الأمر ينطبق على كل كلمة. وأنا أوفق على ذلك، لكنني أعتبر بأن هناك استغلالاً مفرطاً في فرنسا حالياً لموارد هذا الالتباس، خصوصاً عندما نتحدث عن الفلسفة. ومع ذلك، فليس هذا هو الأساسي في نظري، فإذا كان مزاجي عكراً، فهو لا يعني الغضب، بل بالأحرى نوعاً من اليأس.

وهذا ليس بالأمر الجديد، فقد وجدت فيه القوة أو السبب للتعبير عن تأكيد فلوفي (لا علاقة له بموقف أو بثقة فلسفية، بل هو على العكس تماماً)، وجدت فيه بعضاًكم، قوة التعبير والشهادة «والنضال» كما يقال من أجل التعليم الفلسفى. ويجب أن يتوافر المرء على الكثير من البراءة الفلسفية لكي يعتبر علاقة التأكيد باليأس نوعاً من عدم التماسك. لكن، لترك هذا الأمر جانباً، فمن المؤكد أن المسألة تظل إلى حد الآن، غريبة بالنسبة إلى (وينطبق هذا الأمر على الفلسفة!)، ولربما كان ذلك أكثر من أي وقت مضى. كما تظل الأسئلة مفتوحة أمامي سواء تعلق الأمر بالرابطة بين التفاسيف والفلسفة والمادة الفلسفية، أو بالرابطة بين كتابة تفكيرية وإعادة تأكيد

الفلسفة. وهي أكثر من رابطة أو ترابط منطقية أو انسجام نسقي، لأنها بمثابة تحالف أساسي. لذلك أفضل الحديث عن التأكيد (أي عن ما يكون ملزماً منذ المنطق إلى المستقبل)، وليس الحديث عن الموقف. ولعل هذا هو الأمر الذي يظل غير مفهوم وفي غير متناول أولئك الذين لا يعرفون أو لا يريدون القراءة بعمق، عاملين على السخرية هنا أو التزوير هناك. ومادمنا نتحدث عن المدرسة والفلسفة، فإنني أفكر هنا في الوثوقية المريعة التي سمحت لبعضهم منذ فترة قصيرة بتشويه مقتررات مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفية أو الجمعية العامة للفلسفة، بوقاحة ومن دون مرجعية ولا تحليل ولا استشهاد ولا برهان. وهو ما سأعود إليه لاحقاً. كلا، فلا يمكن لل Yiأس المعنى أن يشبه اليأس المألف، لا يمكنه أن يأخذ شكل يأس من دون عمق التأكيد الفلسفى المتجدد. وأنا أحس بهذا اليأس حالياً أمام بداعه التكرار، كبداهة مؤسفة، فعن أي تكرار أتحدث؟ هناك أولأ تكرار المساحة، إذا أردتم تسميتها كذلك بنوع من السهولة، وسأتحدث في ما بعد عن تحفظاتي تجاه هذا التمييز بين نوعين من التكرار، يشكل أحدهما مساحة الآخر. وسيكون هذا التكرار السطحي على ما يبدو، هو تكرار الخطابات والأنشطة السياسية والغربية المتخصصه لكل ما يتعلق بالمادة الفلسفية.

وأنا أعلم أنه إلى حدود سنة 1979 ، في فترة الجمعية العامة، قمت أنا وأصدقائي بمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى، ونشرنا ما مفاده أنه إذا كانت التحولات الأساسية التي نطالب بها، تفترض تحولاً سياسياً عميقاً، فإن تغيراً على مستوى الأغلبية لن يكون كافياً. من الممكن طبعاً أن يبدد الغيوم، وأن يسمح بفتح النقاش ويقصي تهديدات معلنة ويؤدي إلى تجارب ذات دلالة ولربما إلى تغيير في لهجة الخطاب الرسمي وإلى عرض إجراءات متخذة.

لكتنا قلنا أيضاً، إن الإكراهات التي تدفع إلى إعادة إنتاج النمط نفسه وتقليل حقل المادة الفلسفية، لم تتغير. وسنستمر في الاعتقاد بأن تكوين الكفاءات التقنية والبحث عن مردودية المعرفة وجعل البحث خاصعاً لغايات محددة والتنافسية الاقتصادية وسباق الإنتاج ومفهوم العلاقات بين العلم التقني الصناعي أو العسكري والفلسفة، أو بين العلوم الاجتماعية والفلسفة، كل ذلك يؤدي إلى إبقاء المادة في حدودها (الطبيعية على ما نظن)، منبورة ولا فائدة من ورائها. ويتعين على هذه المادة أن تظل (وهذا أفضل افتراض!) منحصرة داخل قسم بالثانوي أو داخل شعب صغيرة بالجامعة حيث تصعب الحياة أكثر فأكثر. ولا فائدة من التوسع في هذه الأمور التي نعرفها جميعاً.

وخارج المبادرات الرمزية والعاشرة، والتي لا أريد التقليل من أهميتها (مثل المحاولات التجريبية لتعليم الفلسفة خارج القسم النهائي وتمديد الفلسفة إلى الأقسام النهائية التقنية والدعم المحدود للمعهد الدولي للفلسفة ولكل ما يمثله اليوم، بفرنسا وخارجها)، فإن الأمور لم تتغير بتاتاً. ويمكن القول إنها استفحلت هنا وهناك، وأنما أفكر بالخصوص، بما يحدث في الجامعة. وهذا الحصار المتزايد يقوى سلطة بعض مؤسسات الصحافة والنشر باتجاه التصديق السريع والواقحة واللاكتفائية والمصلحة الفورية. لكن، لترك هذا النقاش جانباً، فبإمكان هذا التكرار العين أن يحيطنا ولن نجد القوة أو الرغبة في تحليله، بل وفي مقاطعته، إلا إذا ما تساءلنا كفلاسفة حول نظام آخر ومكان آخر وبعده آخر للتكرار والذي أتردد في نعمته بالعميق، فـأي تكرار أعني؟ إنه ذلك الذي يتضمن خطابات ومنطق وبلغة أولئك الذين يتحدثون «من أجل الفلسفة» كما نفعل نحن، ويعيدون إنتاج أنماط استنفذت ترتيباتها ولم يعد عميقها غريباً على أحد. وليس الغاية غير المختزلة لاحتياط من المخرج أو

الأوجه البلاغية ولا ضرورة النهل من دون انقطاع، مع التوهم بالابتكار هي الأخطر. كلا، فما هو أخطر، يتمثل أولاً في بنية هذا العمق، فهي تضمننا داخل تناقض لا يمكن تجاوزه ولا إخضاعه للمنطق الجدللي، على ما يظهر، ويمكنتنا أن نرى فيه أيضاً قانوناً منقوساً، قانوناً مزدوجاً أو إكراهاً مزدوجاً (Double Bind) ومتناقضات (antinomies). وهي لا تفرض نفسها علينا فحسب، ولكن أيضاً على شركائنا وخصومنا خارج التعليم، إن لم يكن خارج الفلسفة (لأنه لا توجد برانية هنا) (extériorité) وليس هناك خارج الفلسفة (hors-philosophie) ولا - فلسفة (non-philosophie) كما قيل وفهم في الجمعية العامة للفلسفة، ليس هناك همجية لافلسفية (barbarie non-philosophique). ونحن لن نواجه أبداً مثل هذه الهمجية، فالمعركة أو النقاشات التي تحدثنا عنها تضع دوماً في المواجهة، فلسفات وقوى ممثلة من طرف فلسفات معينة). لذلك، لن أقف كثيراً على التمييز المناسب بين التكرارين، والذي اقتربته قبل قليل. لكن، سيكون من الأخطى، وهذا هو الأمر الثاني، عدم التفكير في هذه المتناقضية وتحليلها ومساءلتها وموقعتها... إلخ، داخل بنية سلطتها وداخل المآذق الفكرية (apories) التي تعيد إنتاجها باستمرار، من المنطلق إلى الأفاق المستقبلية، فهل سيكون التفكير فعلاً فلسفياً؟ هل سيعتبر فلسفياً كلية ومجرد فلسي؟ هل يمكن أن يساهم في ظهور مؤسسات ومادة تخصصية؟ لست متأكداً من ذلك، فهذه المسألة تنتهي مسبقاً، كما ستحقق من هذا الأمر بعد قليل، إلى برنامج المتناقضات.

لكن، إذا لم يكن من المؤكد أن يكون هذا الفكر فلسفياً كلية، فإنه يتضمن بكل تأكيد، شيئاً من الفلسفة ومن المعرفة الفلسفية،

لكنه مستحيل الوجود من دونها. والشيء الوحيد الذي يبدو لي اليوم واضحًا ومرغوبًا فيه (وأنتم تلاحظون بأنني مازلت أتحدث عن «مزاجي»)، هو أن تتحمل جماعة ما، مسؤولية هذا الفكر، ويجب ألا تبني هذه الجماعة المسؤولة، الصيغة التي حددتها هوسربل (Husserl) (مسؤولية أمام المهمة اللامتناهية للفلسفة، جماعة متعالية لـ «نحن» عقلاني، أمام الأزمة) أو هайдغر (Heidegger) (مسؤولية الجواب أمام نداء الوجود)، لأن هاتين الصيغتين تنتهيان إلى فضاء التكرار الذي يتضمننا (أو سبق أن تضمننا) والذي نتجه صوبه من أجل التفكير فيه، ليس ضد هوسربل ولا ضد هайдغر طبعاً، لأن هذه المسألة بسيطة، لكن انطلاقاً منها بالأحرى وبطريقة مغايرة من دون شك.

وإذا ما كانت هناك حظوظ لوجود «نحن» أو جماعة من خلال الاختلافات (differences) والخلافات (différends) التي يمكن أن تفصل بين المساهمين أو المساهمات في هذا الملتقى، فإنني لا أعرف مكاناً آخر خارج هذه المسؤولية لكي أموّقها. لا أعرف ذلك ولست متأكداً من أن هذه الجماعة هي جماعة المعرفة وضمير المعرفة، فبداخلها سيكون السجال (polemos) ممكناً وأحياناً ضرورياً، وهو يلغى الحروب الصغيرة والسبجالات البئسة، ومجرد تحريك البيادق في لعبة لا تنتهي، فكيف يمكننا تحديد هذا التناقض غير الجدل؟ ما هما المطلبان الأساسيان والمتناقضان اللذان لا نريد التخلص عنهما؟ وإذا ما كان القانون المزدوج للمنتاقضة يعيد إنتاج كل أشكال حججنا ورافعاتنا وادعاءاتنا، بشكل مباشر أو غير مباشر، فكيف يتحدد منهجه الأكسيومي؟

لقد أطلت في هذه الرسالة، ولذلك سأتوقف عند الخطاطة الأكثر إيجازاً وساميز بمناسبة هذا العرض، بين سبع وصايا متناقضة.

## **الوصية الأولى :**

من جهة، يجب الاحتجاج ضد خضوع ما هو فلسفياً (في أسئلته وبرامجه ومادته) لأي غاية خارجية (النافع، المربح، المنتج، الفعال، المتقن) وأيضاً كل ما يرتبط عموماً بما هو تقني - علمي وتقني - اقتصادي ضد إخضاع البحث والتربية الأخلاقية والوطنية والسياسية لغايات معينة.

ومن جهة أخرى، لا يجب علينا مهما كان الثمن، أن نتخلّى عن المهمة النقدية أي التقييمية والتراتبية للفلسفة، وعن الفلسفة كلحظة نهائية في الحكم، كإطار أو حدس للمعنى النهائي، كعقل نهائي وكفّر للغايات النهائية، فتحنّن نسبياً باسم «مبدأ الغايات» كما يقول كٌنٌت (Kant) إلى تخلص الفلسفة ومادتها من هذه الغائية التقنية الاقتصادية أو السوسية - سياسية. وهذه المتناقضة فلسفية كلية، مادامت «الغائية» تستدعي فلسفة معينة، حتى ولو كانت ضمنية. ومرة أخرى، لا وجود أبداً «لأهمية للفلسفة».

فكيف نوفق بين هذين النظارتين الفكرتين للغاية؟

## **الوصية الثانية :**

من جهة، يجب الاحتجاج ضد سجن الفلسفة. إننا نرفض بكل شرعية الإقامة المحروسة ومحاصرة الفلسفة داخل قسم أو مقرر أو موقع أو منطق أو موضوع أو صيغة ثابتة. نقف ضد ما يمنع الفلسفة من أن تكون حاضرة وبنوع من الفضول، خارج قسمها وداخل مواد أو شعب آخر وبياناتها على مواضيع جديدة من دون حدود مبدئية والتذكير بأنها كانت حاضرة هناك حيث لا نريد أن نراها... .

إلخ

لكن، ومن جهة أخرى، يجب علينا بكل شرعية أيضاً المطالبة بالوحدة الخاصة والنوعية لهذه المادة. ويتعين أن نكون حذرين بخصوص هذا الموضوع وأن ندين كما تفعل مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي باستمرار، كل ما يهدد هذه الوحدة ويسعى إلى حل أو تجزيء أو تشتيت هوية ما هو فلسي باعتباره كذلك.

فكيف نوفق بين هذه الهوية القابلة للتموقع وللتهديد وهذا الحضور بأمكانة متعددة (*ubiquité*) والذي يتجاوز كل الحدود؟

#### الوصية الثالثة :

من جهة، نحس بأن من حقنا المطالبة بعدم فصل البحث أو المسألة الفلسفيين عن التعليم. أوليس هذا هو موضوع لقائنا أمام عودة هذا التهديد؟ ولكننا نحس من جهة أخرى، أن بإمكاننا التذكير بشيء أساسي وهو وجود شيء ما في الفلسفة، لا ينحصر ولن ينحصر أبداً في ممارسات تعليمية أو حوادث مدرسية أو بنيات مؤسساتية بل وحتى في المادة الفلسفية ذاتها. ويمكن لهذه الأخيرة أن تكون متجاوزة وأحياناً مستفرزة من طرف ما لا يقبل التعليم (*l'inenseignable*). ولربما تعين عليها العمل على تعليم ما لا يمكن تعليمه والظهور عبر التخلص عن ذاتها وتجاوز هويتها الخاصة، فكيف نحافظ في نفس آن المادة (*le même maintenant de la discipline*) على الحد وعلى تجاوز الحد؟ كيف يستوجب علينا تعليم هذا الأمر الذي لا يقبل التعليم؟

#### الوصية الرابعة :

من جهة، نرى أنه من الطبيعي المطالبة بمؤسسات في مستوى هذه المادة المعرفية، المستحيلة والضرورية، الالازمة وغير النافعة. ونعتبر أنه من الطبيعي المطالبة بمؤسسات جديدة، فذلك أمر أساسي

في نظرنا. لكننا نصادر من جهة أخرى، على كون المعيار الفلسفى لا يختزل في مظاهره المؤسساتية، فالفلسفة تتجاوز مؤسساتها، ويجب عليها تحليل تاريخ ووقع مؤسساتها الخاصة بها. ويجب عليها أيضاً أن تظل حرة في كل لحظة وألا تطبع سوى الحقيقة وقوة السؤال أو الفكر، ومن حقها أن تقطع الصلة مع كل رباط مؤسساتي، فما هو خارج المؤسسة يجب أن يتوافر على مؤسساته دون الاتمام إليها، فكيف نوفق بين احترام وعدم احترام العتبة المؤسساتية؟

#### الوصية الخامسة:

من جهة، وباسم الفلسفة، نطالب بحضور مدرس. يجب أن يتوافر مدرس لهذه المادة المشاغبة (discipline indisciplinable)، لهذا التعليم الذي لا يمكن تعليمه، لهذه المعرفة التي هي أيضاً لامعارة وأكثر من معرفة، لهذه المؤسسة اللامؤسساتية. ويمكن لمفاهيم هذا التحكم أو هذه الصيغة الأكاديمية أن تختلف. وقد تتتنوع أوجهها بحسب تنوع أوجه الإله أو الكل المغاير المتعذر بلوغه أو سقراط أو المربى أو الأستاذ الموظف، الأستاذ الجامعي أو الأستاذ بالقسم النهائي (أول وآخر واحد)، وفي جميع الأحوال، ومن خلال كل هذه الأوجه، يجب أن يكون هناك مدرس وأن تكون هناك غيرية أكاديمية. والنتيجة هي أنه من اللازم تكوين المدرس ووجود طلبة ومناصب لن تكون كافية أبداً، وهذه الأمور تنتظم خارج الجماعة الفلسفية.

لكن ومن جهة أخرى، إذا كان على المدرس أن يكون آخر، تم تكوينه وصرف أجراه من طرف آخرين، فإن عدم التمايز المتميّز بالتبعية للأخر (dissymétrie hétéronomique) لا يجب أن يمس الاستقلالية الضرورية ولا حتى البنية الديمقراطية الأساسية للجماعة

الفلسفية فكيف يمكن لهذه الجماعة أن تسمع لنفسها بالتبعية للأخر (autonomie) والاستقلالية (hétéronomie) في الوقت نفسه؟

#### الوصية السادسة :

من جهة، تتطلب المادة الفلسفية وتبليغ المعرفة والغنى المفروط للمضامين، وقتاً مناسباً ومدة زمنية متسلسلة، بل أقصى ما يمكن من الوقت، أكثر من لحظة ومن شهر ومن سنة، أكثر من زمن القسم، زمن أكثر دوماً، فلا شيء يمكن أن يبرر هذا الإجراء المصطنع والغريب القاضي بتحديد المدة في تسعة أشهر (وأحيل هنا على كل تحليلات مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى).

لكن من جهة أخرى، تتطلب وحدة المادة وهندستها نوعاً من التجميع المنظم لهذا الوقت. ويجب تفادي التوزيع غير المنظم والتذوب واللجوء إلى تجربة «المرة الواحدة» و«المفاجأة» (وأحيل هنا أيضاً على ما قيل قبل قليل وعلى تحليلات المجموعة المذكورة)، فكيف نوفق بين هذا الانسياق الزمني وهذا التقلص شبه التلقائي؟ كيف نوفق بين هذه اللاقابالية للتحديد وذلك التحديد؟

#### الوصية السابعة :

من جهة، يجب أن يمنع التلاميذ والطلبة والمدرسوں إمكانية أو لنقل شروط الفلسفة، كما هو الشأن في باقي المواد الأخرى. ويمكن أن يمتد ذلك من الشروط المسممة خارجية (الأزمنة، الأماكنة، المناصب... إلخ)، إلى الشرط «الداخلي» والأساسي المتمثل في بلوغ ما هو فلسي باعتباره كذلك.

فمن واجب المدرس أن يعلم التلميذ وأن يساعده ويكونه... إلخ، لكن هذا المدرس الذي سبق أن خضع بدوره للتكتوين

والمساعدة والتعلم، يظل آخر بالنسبة إلى التلميذ، فهو مطالب، كحارس وكضامن وك وسيط وكسابق لأنه أكبر سنًا، بتقديم كلام وفكرة أو معرفة الآخر، لأنه يعلم بواسطة الغير. لكننا لا نريد من جهة أخرى التخلص بأي ثمن عن التقليد الفلسفى المتميز بالاستقلالية والاعتماد على الذات، فليس المدرس سوى وسيط، عليه أن يمحى وأن يكون محايده أمام حرية التفلسف. وهذه الحرية تتشكل بذاتها ومهمما كانت علاقتها بضرورة المدرس وبضرورة حضور الدرس الإلقاءي.

فكيف نوفق بين حضور وغياب المدرس (*l'avoir - lieu et le non-lieu*) وما هي هذه الهندسة العجيبة التي نطالب بها من أجل التوفيق بين العصامية (التعلم اعتماداً على الذات) واللاعصامية (التعلم بواسطة الغير)?

إن هذه الوصايا تعلن أحياناً عن مازق فكرية. ويعتبر عدد سبعة اعتباطياً إلى حد ما، إذ من الممكن تقليلها أو تمديد اللائحة بحسب البنية المتضمنة، باشتراك أو بتحديد متعدد الجوانب لهذه الوصايا. وأنا لم أراكمها لاتهام أي كان بالخلط ولا من أجل استخلاص حجة ضد أولئك الذين يتكلمون من أجل الفلسفة وباسمها وباسم مادتها، فهذه التناقضات ليست ملزمة للفلاسفة أو للمدافعين عن الفلسفة فحسب، بل أيضاً لكل من يعالجها اليوم، سواء كان معها أو ضدها، فهي إذن ليست مقتصرة على الفيلسوف المحترف. وليس المطلوب هو استخلاص كل النتائج، خصوصاً من دراسة بهذه. لكنني أريد قول ثلاثة أشياء بخصوص هذا المنهج الأكسيومي الاحتمي وهذا الإكراه المزدوج. وسأقول ذلك باختصار أيضاً.

1 - يفترض (ووهذه ليست فرضيتي) أن هذه المصفوفة تقدم كل أنواع المفظات القابلة للإنتاج حالياً بخصوص «المدرسة والفلسفة».

وهي تقدمها أيضاً للقراءة وتدعو إليها وتسجلها داخل القانون الرحيب للازدواجية.

2 - إن الجماعة الوحيدة التي لا يمكن الاختناق فيها (بالنسبة إلى، وأنا أتحدث عن عدم الاختناق، للإشارة في الوقت نفسه إلى الوفاء لروح الفلسفة وللوفاء الحي من دون معتقد ولا جريمة ولا سجال بليد ولا تشويه حقوقد)، هي الجماعة التي تتهرب أو لا تنكر هذه القانون المزدوج، بل تتحدها وتفكر في ما يصدر عنه، ومن أين جاء، وما هو مستقبله، ومماذا يعني، أو لا يعني المجيء، وفي أي شيء يلزم الفلسفة (وقد سبقت الإشارة إلى هذا الأمر).

٣ - من بين الأسئلة التي يمكنها بلوغ هذا الفكر، هناك سؤال متعلق بتاريخ هذا المنهج الأكسيومي وبهذا النظام المعلوماتي ذي السبعة مداخل (وأقصى هنا على سؤال واحد بسبب زمن هذه الرسالة)، فهل لهذه المصفوفة تاريخ أم أنها تحكم في تاريخ هذه الأوجه، انطلاقاً من معطى أو من ثابت لاتاريجي (anhistorique)؟ وإذا ما كان هناك تاريخ أو توزيع لهذه الأوجه، فما هو قانونه وتمفصله التدريجي (فترة، لحظة، براديم، إيستيمي، استمرارية، انقطاع)؟ ويبدو هذا السؤال مراوغًا بالقدر الذي يشكل فيه التقابل بين التاريخ واللاتاريخ جزءاً من المصفوفة ويحدد بشكل متعدد الجوانب، كل وصية من هذه الوصايا السبع (سأقدم مثلاً كخاتمة)، وذلك بفتح هذين القوسين والإدلاء بجملة اعتراضية طويلة. وستكون هذه هي مساهمتي المدرسية والفلسفية القصيرة في هذا الملتقى. إنها تخص وضعية وبالتحديد وضعياً مشتركاً أو مكاناً أكثر من مفارق، سبق لكت (Kant) أن عينه «لأستاذ العقل الخالص»، فهل هي وضعيتنا نفسها؟ وإلى أي حد يفترض التشكيل الذي تجرب في إطاره هذه الوصايا المزدوجة، الوضع الكئبي المشترك؟

أو على الأقل، ما الذي ندعوه داخل الاستدلالية الفلسفية، بالوضع الكثي المشترك للتعليم الفلسفى؟ لأن ما سأستدعيه بعد قليل في النص الكثي، ليس سوى تحديد، بغض النظر عن قيمته ووضعيته، لعدة أو لنص عام لا ينتمي داخلياً وكلية إلى هذه الاستدلالية الفلسفية ولا إلى أي استدلالية، لأن الأمر يتعلق هنا بالتاريخ برمهة، تاريخ أوروبا خصوصاً والعلاقات بين الدولة والجامعة وبين الكنيسة والدولة. وإذا كان تشکلنا يفترض شيئاً من الوضع الكثي فما هي أساليب هذا الافتراض؟

وهذه مشكلة كبيرة، يتعين أن أتركها جانبًا، فما يصدر عن كُنْتْ يسم وضعيتنا وخطاباتنا ويمر عبر مسارات معقدة إلى حد أدنى لا أجد الجرأة في رسمها داخل هذه الرسالة. ذلك أن الأمر يتعلق بكل تاريخ مابعد الكُنْتِية الفرنسية وبطرق امتلاك وترجمة واستغلال الكُنْتِية أو كُنْتْ معين دون غيره، داخل الفلسفة والأدب «الأيديولوجيا الفرنسية» و«المدرسة الفرنسية». وهذا التاريخ قائم، وهو يتحرك بشكل لا مثيل له، ولربما كانت تأويلاً تنا له مندرجة في إطاره وعاكسه له، فلماذا نستدعي كُنْتْ بسهولة عندما نتحدث عن التعليم الفلسفى بفرنسا؟ وما هي الخدمات التي يقدمها لنا؟ وما هي الحدود التي يفرضها علينا؟ ومن هو كُنْتْ؟ ثم ألا يشغل ذلك المكان غير الموجود الذى عينه بنفسه «الأستاذ العقل الخالص»؟ هنا قد بلغت النقطة المنتظرة، وهى أستاذ العقل الخالص والهندسة الفريدة المحددة من طرف الفكرة، لأن الأمر يتعلق بفكرة.

ومن بين مقدمات عديدة، ولكن اختصر الطريق، أريد التذكير بما يأتي: لقد برهنْت ضرورة عقلية معينة للرقابة. لكن، ما الذي يبرر الرقابة في آخر المطاف؟ إنها أخطاء الإنسان وخاصيته النهائية وجود الشر. وأحيل هنا على مؤلف الدين في حدود العقل (*La*)

مطولاً. وبهذا المقتضى سيصبح تسؤالنا كالآتي: إذا كان هناك شر هو شر جذري، فمن الذي يمكنه إدراكه داخل الإنسان؟ من الذي يمكنه أن يبرره؟ من الذي يستطيع الحديث عن معناه وحقيقة؟ أي الحديث عن معنى وحقيقة الرقابة وعن نقد مدعم بالقوة وعن حكم مسلح وتقييم تدعمه الشرطة؟ من الذي يستطيع الحديث عن إمكانية وضرورة أساس هذه الرقابة وهذه المؤسسة المشتركة بالنسبة إلى كل ما يمكن أن يقال أو يمنع بقصد الحقيقة؟

لن أعيد إنتاج ما تبقى من الجملة الاعتراضية الطويلة التي تتوافق بالفعل، مع الحجة التي تم تطويرها في نص «في رحاب الجامعة: الرقابة، الحرية، العقل» الذي يرد بعنوان (chaire vacante: censure, maîtrise, magistralité).

أغلق القوسين وأختتم هذه الرسالة الطويلة جداً. مع تحياتي  
الودية.

جاك دريدا

## شعبية الفلسفة

### عن الحق في فلسفة الحق<sup>(1)</sup>

أريد أولاً أن أقف لحظة لأعبر عن امتناني وأيضاً امتنان كل أعضاء المعهد الدولي للفلسفه تجاه منظمي هذا الملتقى الذي منح لي الفرصة لطرح أعمال المشاركين على طاولة المناقشة. إن المعهد الدولي للفلسفه، مطالب بالمشاركة في هذه التأملات المخصصة لموضوع «التحرر الذاتي للشعب وتعليم البروليتاريين في القرن التاسع عشر» والمساهمة حسب الإمكان في التهيئ لها. ولن أقوم بارتجال تقديم المعهد هنا، فهذه المؤسسة الفتية التي لم ينضج عودها بعد، تتوافر مع ذلك على تاريخ وينيات، هي من التعقيد حيث لا يمكنني المجازفة بقول شيء آخر غير ما سأ قوله الآن، فهي فضاء يتroxى أن ينفتح أولاً على أشكال المعرفة والبحث والممارسة الفلسفية والتي تبدو لنا ذات مشروعية محدودة بل تعتبر غير شرعية من طرف

---

(1) أنجز هذا النص في البداية، كمقدمة مؤلف : *Les Sauvages dans la cité: Auto-émancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXe siècle, avant-propos de Jacques Derrida; présentation de Jean Borrel; textes de Jean-Claude Beaune [et al.]* (Seyssel: Champ Vallon; [Paris]: Diffusion, Presses universitaires de France, 1985).

المؤسسات الحالية بفرنسا وبالخارج. يجب علينا أمام هذا الانتزاع للشرعية أو هذا الإقصاء الممرر عبر مسالك غير مرئية أحياناً وعبر مسارات ملتوية خارج كل تحديد، أن نعي انتباهاً نشطاً، فلقاً وحدراً تجاه هذه الوضعية، سواء تعلق الأمر بالعلاقات مع الدولة باعتبارها كذلك، أو مع هذه القوى أو تلك، من قوى المجتمع المسمى مدنياً، حسب التمييز المستخدم بشكل ملائم. ويجب علينا الاهتمام في المقام الأول بكل حيل التهميش والإخفاق والقمع، فالأمر يهم النفاذ إلى الفلسفة والعلم وبهم الحق فيما معاً. ومن وجهة النظر هذه على الخصوص - لكنها ليست الوحيدة طبعاً - اعتبرنا هذه الأعمال كفرصة سانحة وكضرورة في الوقت نفسه.

إن موضوع «عن الحق في الفلسفة» كان عنوان الحلقة الدراسية للمعهد في السنة الماضية<sup>(2)</sup>. ولا مفاجأة في كون مسألة الشعبية (فلسفة شعبية، معرفة شعبية) قد حظيت باهتمامنا منذ مدة، فما المقصود بمصطلح «شعبي»؟ اسمحوا لي على سبيل الاستهلال أن أضع بتواضع على جنبات ما سيتم بناؤه من أعمال، بعض الحصى وبعض الذكريات التي أحتفظ بها من الحلقة الدراسية للعام الماضي.

ففي يوم ما، وانطلاقاً من حكاية رواها ديوجين لايرس (Diogène Laërce)، وهي حكاية ثيوفراستوس (Théophraste) الذي كان «شعبياً» بما فيه الكفاية بين الأثينيين، نظراً إلى كون أغونيدس (Agonidès) على ما أعتقد، تجرأ واتهمه بالكفر، كما سبق لميليتوس (Melitos) أن أتهم سocrates (Socrate). ولأن التهمة كانت أن تؤدي

(2) وهي الحلقة الدراسية التي تم تنسيطها بالمدرسة العليا للأستانة (شارع أولم بياري)، برعاية المعهد الدولي للفلسفة، ابتداء من كانون الثاني/ يناير 1984، انظر المقدمة، ص 21 من هذا الكتاب.

بهلاك من قام بالاتهام، فإننا تسائلنا عن المعنى المقصود من «شعبية» فيلسوف ما، فماذا نقصد بفيلسوف «شعبي»؟ إن هذه الكلمة الأخيرة مثقلة بالمعاني الملتبسة، فتحديدها المتعدد الأبعاد (*surdéterminé*) يجعلها عرضة لاستعمالات والإفراطات والتحولات من شتى الأنواع. وأفترض بأن أدوات الحذر النقدي (المفهومة بالمعنى الفلسفي والسياسي) المستعملة من طرف مقاربات متعددة ضمن أعمالكم، ستدقق المعنى وستدقق أيضاً استعمالات هذا المفهوم، فإذا ما اعتبرناه كذلك، وستحدد السياقات المختلفة التي قدم فيها خدمة ما، إن صع التعبير، والقضايا التي تستخدم من أجلها، فحينما تتحدث مثلاً عن فيلسوف «شعبي»، فإننا نفهم شيئاً على الأقل حالياً، فمن الممكن أن يكون فيلسوف «شعبي» منبثقاً من الشعب أو ناضل من أجله، غير شعبي وأن يكون محروماً من طرف المؤسسات المانحة للشرعية والمهيمنة على المشهد القائم (وقد قمنا ضمن الحلقة الدراسية التي تمت الإحالة عليها، بفحص مفهوم الشرعنة والبحث عن جينيالوجيته والاستعمالات والإفراطات التي قد يتعرض لها وعن قيمته النقدية أو الدوغمائية... إلخ). بالمقابل، فإن بإمكان «الفيلسوف الشعبي» أيضاً لا ينتمي إلى الشعب وأن يكون مجهولاً لديه، بل وأن يقاوم من طرفه. لكن، هل ندرى اليوم ماذا نقصد حينما تتحدث عن «شعب»، «شعبي» و«شعبية»؟ فعبر هذه الكلمات، يمكن لنواة المعنى أن تتغير أبعد مما يقدمه تحديدياً الانتقال من الصفة إلى الاسم أو العكس. علاوة على ذلك، فإن فيلسوفاً ما، يمكنه أن يدافع عما يعتبره «فلسفة شعبية» من دون أن يكون متممياً للشعب ولا حتى شعبياً. يمكننا أيضاً أن نميل إلى فلسفة شعبية «معينة» - وأفكر هنا في كَثُرَ طبعاً، وهو ما سأعود إليه في ما بعد - وأن تكون نحن أنفسنا شعبيين «بمعنى ما»، مع بقائنا بعيدين كلَّياً عن شعب «معين». ومادمنا تتحدث هنا عن المعرفة «الشعبية» وعن الحق

في الفلسفة وعن التعليم والممارسة الفلسفيين، فإن بإمكاننا أيضاً الاهتمام بالطريقة التي تحقق من خلالها الترابط (في لحظة، ليست بالضرورة هي الماضي، وليس ماضياً بالنسبة إلينا)، بين مسائل الحق والحق في الفلسفة وفي تعليمها وأخيراً بما هو «شعبي»، بكل ما تحمله هذه الكلمة من التباس في المعنى.

سأقتصر على بعض الإشارات حول هذه اللحظة «الكتئية»، وذلك على سبيل الاستهلال دائماً، فقد طرح كثت مسألة الفلسفة «الشعبية» في مقدمة كتابه *Métafysique des moeurs*<sup>(3)</sup>. وسبق لهذا الفيلسوف أن أعلن عن الأمر التالي: إن النسق يجب أن يستتبع نقد العقل العملي، والمقصود بالنسق ميتافيزيق الأخلاق التي تنقسم بدورها إلى مبادئ ميتافيزيقية لمذهب الحق وإلى مبادئ ميتافيزيقية لمذهب الفضيلة. والحال، أن مفهوم الحق وجب أن يكون مفهوماً خالصاً، وهنا تطرح مسألة «الشعبية». ويجب أن يستند هذا المفهوم على الممارسة وأن ينطبق على الحالات التي تقدم نفسها في التجربة، فمن اللازم إذن أن يأخذ النسق الميتافيزيقي بعين الاعتبار التجددية التجريبية لكل الحالات، مستنداً في ذلك كل الإمكانيات المتاحة. ومثل هذا الالتمال الذي يعتبر ضرورة أساسية لبلورة نسق للعقل، سيكون مستحيلاً من الناحية الإمبريالية كما نعلم. وسيستمر الاقصار، وهذا ما يعلن عنه العنوان، على المبادئ الميتافيزيقية الأولى للطبيعة (حرية/ طبيعة)، وما ندعوه هنا بالحق، يرجع إلى نسق مصمم بشكل قبلي، وسيكون هو النص: «إن ذلك سيسجل داخل النص (in den Text) أي النص الرئيسي». بالمقابل، فإننا سنجد الحقوق المرتبة حسب التجربة وحسب الحالات الخاصة،

---

Immanuel Kant, *Métafysique des moeurs*, traduit par Philonenko (3)  
(Paris: J. Vrin, 1979), 1ère partie: Doctrine du droit, pp. 79 sq.

ضمن الملاحظات المفصلة، وذلك بعرض التمييز بين ميتافيزيق الحق والممارسة التجريبية. وهنا تطرح مسألة غموض اللغة الفلسفية واحتمال ألا تكون شعبية بما فيه الكفاية. إنه لأمر ذو دلالة كبرى، أن تطرح هذه المسائلة على مستوى الحق (وقد اشتغلنا كثيراً على هذا الارتباط ضمن الحلقة الدراسية المشار إليها من قبل)، فكل شيء يحدث كما لو أن مسألة نفاذ الشعب إلى اللغة الفلسفية وحقه في الفلسفة، تطرح أولاً بشكل أكثر حساسية، حول تيمة الحق وفلسفة الحق والحق في فلسفة الحق.

وسيرد كُنْت على مؤاخذة الغموض التي وجهت إليه، مؤكداً بأنه يقف إلى جانب غارف (Garve). هذا الفيلسوف الحقيقي (هذا القول لـكُنْت على ما أعتقد)، الذي يوصي الفيلسوف الكاتب بأن يكون شعبياً وأن يبلغ الشعب من دون غموض. ويتفق كُنْت مع هذا الرأي، شريطة أن يكون الأمر متعلقاً بالنسق، وتحديداً بنسق نقد سلطة العقل ذاتها في مجال الفلسفة. وفيفرض هذا النسق التمييز بين ما هو محسوس وما هو معقول ضمن معرفتنا، فما هو فوق - حسي ينتمي إلى العقل. والحال، أن نسق هذا الأخير، وهو النسق القادر على التفكير في ما فوق - الحسي، لا يمكنه أبداً أن يصبح شعبياً. ولا يفسر كُنْت ما يعتبر بهدياً بالنسبة إليه، ولأن هذا التفسير متضمن في المفاهيم ذاتها لما فوق الحسي من جهة، ولما هو «شعبي» من جهة أخرى، فما فوق الحسي، أي العقل باعتباره كذلك، لا يمكنه أن يكون في متناول الشعب باعتباره كذلك. وكتصور مألوف ودوعمائي، فإنه يموضع ما هو شعبي إلى جانب المحسوس والإمبريقي والعاطفي واللاعقلاني واللاميتافيزيقي أو على الأقل - وهذه لمسة دقيقة وأساسية سيستغلها كُنْت على الفور - إلى جانب الميتافيزيقي الذي لا يطرح أو لا يفكر فيه باعتباره كذلك، الميتافيزيقي الذي يجهل أنه كذلك. وفي الواقع، إذا لم يكن

باستطاعتنا أن نعرض أمام الشعب وبطريقة شعبية، ميتافيزيق الحق الخالص ذاتها، في مبادئها الأولى وبنياتها الصورية، فإنه من الواجب علينا بالمقابل أن نعرض بوضوح نتائج هذه النسقية الخالصة.

ويجب أن تكون هذه النتائج في متناول «العقل السليم» (gesunde Vernunft) الذي لا يمنع عن الشعب، فالعقل السليم هو (eines Metaphysikers, ohne es zu wissen). لكن، لا يجب علينا استخدام لغة الشعب ضمن هذا العرض للنتائج ذاتها، من دون عرض للمبادئ، يجب علينا ألا نبحث عن استعمال لغة الشعب (Volkssprache) عما هو شعبي، إذ من اللازم فرض «الدقة السكولائية» حتى ولو كانت صعوبتها مذمومة كخاصة. وهذا طبيعي، يقول كُنت، فهي لغة مدرسية (Schulsprache)، وحسب اعتباره على ما يبدو، فإن لغة مدرسة ما لا يمكنها ألا تكون صعبة وعلى الخصوص بالنسبة إلى الشعب.

هكذا ترسم عدة مرتبة بما هو مدرسي أو بالمادة التعليمية الفلسفية، وهي أيضاً بمثابة علاقة بين خطاب فلسفي ما ولغة شعبية ما. ومرة أخرى، نشير إلى أنه من الدلاله بمكان، إثارة هذه المسألة أولأً ضمن موضوع الحق، فما هو شعبي يوجد إلى جانب ما هو محسوس. وحينما أقرَّ كُنت بأن من واجب الفيلسوف محاولة بلوغ الشعبية، فإنه أضاف بين قوسين ما يلي :

(محسوس بما فيه الكفاية، بحساسية كافية إن صح القول، لتحقيق التواصل) (einer zur allgemeinen Mitteilung hinreichenden Versinnlichung). والحال أن ميتافيزيقي الحق، إنسان النسق هذا، لا يمكنه أن يعلم الشعب المبادئ ذاتها التي ليست حسية وتحسيسه بها يجعلها شعبية. لكن بإمكانه، بل ويجب عليه عرض النتائج الملمسة لهذا النسق، في لغة واضحة، مدرسية وليس استعارية بالضرورة،

مادام الشعب يتوافر على «عقل سليم». وإذا، بإمكان الشعب «الميتافيزيقي من دون علمه»، أن يتعلم كيف يعرف وأن يعرف المعرفة حتى ولو لم يتوصل سوى إلى خلاصات من دون مبادئ. إن البيداغوجيا برمتها تجد مكانها وموقعها الخاص، خارج فكر المبادئ الخالصة المقتصرة على الميتافيزيقيين باعتبارهم كذلك، أولئك الذين يعرفون ماذا يفعلون وفي ما يفكرون، فمكان البيداغوجيا ليس سوى مكان عبور باتجاه نتائج فكر أجز في مكان آخر، من طرف ميتافيزيقيين يعرفون منزلتهم. إن بلوغ هذه النتائج هو أيضاً بمثابة وعي ممكن، فالميافيزيقيون الذي يجهلون أنهم كذلك، يمكنهم أن يصبحوا ميتافيزيقيين ومنظمين، وإذا ما لم يكن باستطاعة الشعب النفاد بدءاً وتلقائياً إلى العقل، فإن عرضاً مدرسيّاً وصارماً للنتائج يمكن أن يوقظ عقله الغافي.

إن هذه العدة البيداغوجية التي يسهل التعرف عليها (التعرف عليها الآن من خلال كل نتائجها) تبدو مدعاة لكل ما يستند إليه المعمار الكثني ونقصد بذلك، فن الأنساق والعقل المحدد انطلاقاً من التمييز بين المحسوس والمعقول والخالص. وغير الخالص هكذا، فإن العلاقة بين النقد والميتافيزيق بالمعنى الكثني، مع ما تتضمنه من اقتراحات (لا يسمح المقام بتحليلها) هي أيضاً ومن كل الجوانب، سينوغرافيا سوسيو - بيداغوجية. إنها أيضاً فكر محدد للحق في الفلسفة، كفلسفة في الحق في الفلسفة. وإذا ما أضفنا إلى ذلك، وحتى نظل في إطار هذا الاستهلال ضمن المقدمة، كون كثت أجاب بالنفي على السؤال «هل من الممكن أن توجد أكثر من فلسفة؟»<sup>(4)</sup>، فإننا سنصل إلى ضبط صورة واضحة عن مبادئ بيداغوجيا خالصة للفلسفة وللحق في الفلسفة كحق في البلوغ إليها

---

(4) المصدر نفسه، ص 80.

عبر المادة التعليمية. يتعلّق الأمر هنا بمفهوم معين «للشعبية» وللشعب وللفلسفة الشعبية وللمعرفة الشعبية، أي لمعرفة من جهة الشعب وما يمكن أن تنتهي بهذه الصفة التي نعانت بها العلم والفلسفة.

إن كُنْتَ تعرّف بوجود طرق مختلفة للتفلسف، لكنها ليست عبارة عن فلسفات مختلفة، بل هي عبارة عن أساليب مختلفة، ضمن الصعود باتجاه المبادئ الأولى للفلسفة، بحيث يظل الفارق بيادغوجياً، فهناك فقط سبل مختلفة لقيادتنا نحو المبادئ وإيصالنا إلى مبادئ الميتافيزيقيين الجاهلين بأنهم كذلك.

لكن تعددية الفلسفة ليست متضمنة في الفلسفة، فهي تفرق فقط بين التحليلية البيادغوجية والتراجع نحو المبدأ. وحيث لا يوجد سوى عقل واحد، لا يمكن أن يوجد سوى نسق حقيقي عقلاني ممكّن.

إن ما ذكر، يتعلّق بالمبادئ الأولى وبنسق الميتافيزيق عموماً، ميتافيزيق الأُخْلَاق والطبيعة، رغم أن الذريعة «البيادغوجية» ومسألة ما هو «شعبي» قد ارتبطتا داخل هذه المقدمة، بمشكلة الحق. وتتضاعف الخطاطة المرسومة والمعممة، عندما نأخذ بعين الاعتبار، ميتافيزيق الأُخْلَاق برمتها والتي لا يشكل مذهب الحق سوى واحد من قسميها. ومعلوم أن ميتافيزيق الأُخْلَاق هي نسق قبلي للمعرفة بواسطة المفاهيم، وذلك هو تعريف الميتافيزيق بالنسبة إلى كُنْتَ، فموضوع ميتافيزيق الأُخْلَاق يشمل كل ما يتصل بالحرية وليس بالطبيعة. وبتأثيرها للحقوق والواجبات تكون مثل هذه الميتافيزيق هي نفسها واجباً ويعتبر امتلاكها واجباً أيضاً<sup>(5)</sup> (Eine solche [Metaphysik] zu haben ist selbst pflicht).

---

(5) المصدر نفسه، ص 91.

لكن كُنت سيسطر في الجملة نفسها إلى إضافة نوع من التقريرية إلى هذا الحكم أو هذا الوسط الأساسي الذي تم منا خلاله وصف هذا الحكم، حيث أكد أن هذه الميتافيزيقا وهذا الواجب «متوفّر لدى كل واحد منا وإن كان بطريقة غامضة في الغالب»، فكيف تعتبر امتلاك شيء، متوفّر لدينا بشكل مسبق وقبل بثابة واجب؟ هنا أيضًا كان من الممكن أن يتشارك بنوع من الالتباس، ضرب من الحكم ونظام ذي بنية إنجازية مع التقرير الوصفي، لو لم يوجد بالضبط هذا الفرق بين الوعي المسمى غامضاً والوعي المسمى واضحًا. ومثل هذا الفرق هو الحد الأوسط لهذه البيداغوجيا وللعلاقة الغامضة بالشعب، التي تستوجب افتراضها، فهو لا ينفصل عن هذا المفهوم الغامض لـ «الشعبية» كوعي غامض يجب إخراجه إلى عالم الوضوح.

فالجميع يتواجد على هذه الميتافيزيقا وبالتالي على هذا الواجب، سواء كان شعبياً أو لم يكن. وهذا أمر واقع، فالواجب المتضمن هنا، يتمثل في جعل هذا الواجب ذاته واضحًا كما ينبغي في صفاته الميتافيزيقي. وذلك هو مكان الوساطة البيداغوجية (médiation pédagogique). سيرجع كُنت إلى هذه المسألة في ما بعد، وإن كان ما قاله يهمنا من وجهة نظر المعنى المشترك والمشهد البيداغوجي بمعنى ما. وكما أن من واجب ميتافيزيق الطبيعة تطبيق مبادئها العليا والشمولية على الطبيعة، كذلك، فإن من واجب ميتافيزيق الأخلاق، أن تتحذ الطبيعة الخاصة بالإنسان، المعروفة بواسطة التجربة، كموضوع لها، وذلك بهدف إظهار (Zeigen) (ويشدد كُنت على هذه الكلمة الهامة) نتائج هذه المبادئ الأخلاقية، دون المساس بصفاتها ودون أن يكون أصلها القبلي عرضة للتشكيك. والحال، أن هذا العرض البياني يتضمن بعداً أثربولوجيًّا، فهو يخص النتائج ولا يمكنه أن يتوحد مع ميتافيزيق الأخلاق باعتبارها كذلك وضمن مبادئها، مثلما لا يمكنه ادعاء تأسيسها.

إن ميتافيزيق الأخلاق لا يمكنها قبل عملية تقسيمها إلى مذهب في الحق وأخر في الفضيلة، أن تكون مؤسسة (Gegründet) على الأنثروبولوجيا، (وتعني هذه اللفظة الألمانية ما هو مبرر عن حق، وكما هو معلوم، فإن مصطلح التأسيس هو دوماً مسبق (toujours) (déjà) مصطلح قانوني)، ورغم أن بإمكانها أن تتطبق عليها في الحقيقة، بل ويجب عليها ذلك. وبهذا المقتضى، فإن الإظهار (Zeigen) سيخص النتائج الأنثروبولوجية، لكن خطابها (وهو الخطاب البيداغوجي) كخطاب أنثروبولوجي أيضاً، لا يمكنه أن يؤسس الخطاب الأخلاقي والقانوني، فبالآخر ميتافيزيق الأخلاق ذاتها. سيكون كُنت مطالباً إذن، بتحديد ما يسميه بالأنثروبولوجيا الأخلاقية، أي المادة المعرفية في دلالتها القوية والتي تتضمن الشروط الذاتية، المناسبة أو غير المناسبة، لتحقيق (Ausführung) قوانين الفلسفة العلمية في الطبيعة الإنسانية.

هكذا ستتضمن الفلسفة العملية، ميتافيزيق الأخلاق والأنثروبولوجيا الأخلاقية. ولا يمكن لهذه الأخيرة أن تؤسس الأولى. وتفترض شروط «تحقق» القوانين الأخلاقية المحددة من طرف الأنثروبولوجيا الأخلاقية، إنتاج وانتشار وتبني المبادئ الأخلاقية بواسطة التربية والتعليم والتدرис الشعبي<sup>(6)</sup> (In der Erziehung, der Schul- und Volksbelehrung).

وإذا فهمت جيداً هذا التمييز الأخير، فإن كُنت سيكون قد أخذ بعين الاعتبار تدریساً شعبياً لا يحتاج بالضرورة إلى المدرسة. ويجب علينا إعادة قراءة هذا النص بتمعن، وهو ما لا يمكننا القيام به هنا، مادام كلاماً منا مرتجلاً.

---

(6) المصدر نفسه، ص. 91.

ويبدو أن هناك بشكل إجمالي ثلاثة أمكنته بالنسبة إلى البيداغوجيا أو ثلاثة إلحادات منظمة ومرتبة حول مفهوم البيداغوجيا نفسه، وبالتالي حول مفهوم «شعبي» المندرج في هذا الإطار.

1 - هناك الصعود باتجاه المبادئ بالنسبة إلى الميتافيزيقيين الذين يجهلون أنهم كذلك. إنها البيداغوجيا المأخوذة كوعي بالميتافيزيق.

2 - هناك البيداغوجيا كإظهار (Zeigen) أو كإشارة إلى العلاقة القائمة بين المبادئ الأخلاقية ونتائجها الأنثروبولوجية وهو ضرب من التعليم النظري.

3 - هناك البيداغوجيا التمهيدية، وهي مدخل لشروط تطبيق أو تحقق المبادئ. إنها بمثابة تربية أخلاقية في حقل الأنثروبولوجيا الأخلاقية.

أكيد أن هذه الإلحادات البيداغوجية متميزة. لكنها تتmousemove باعتبارها نسقاً تربوياً، إن صح القول، بين الخالص وغير الخالص، بين المبدأ والنتيجة، بين المعقول والمحسوس، فهي تتحرك بين هذا وذاك، تارة في هذا الاتجاه وتارة في الاتجاه المعاير. لكن بالنسبة إلى معنى هذا المعنى وما يسبق عن حق ونظام التأسيس والشرعية، لا مجال للوقوع في الخلط. وهذا ما يجب على الشعب تعلمه.

إن الأنثروبولوجيا الأخلاقية ضرورية طبعاً، ولا يمكن إزاحتها، لكن لا يمكنها بحق وعلى مستوى المبادئ أن تسبق ميتافيزيق الأخلاق، بمعنى أن تتقدم على المبادئ (فمن حيث التعريف، لا شيء يسبق المبادئ)، بل ولا يمكن أن تدمج معها (لكن هل بإمكاننا القول إن مفهوم «شعبي» (populaire) كما تم بناؤه وتضمينه، لم يقدم بذلك تحديداً وعلى الفور؟).

ما المقصود من كل ما سبق ذكره؟ المقصود هو أن

الأنثروبولوجيا (مثلاً مثل العلوم الاجتماعية التي تفترضها)، تتضمن فلسفة معينة لكنها لا تعتبر في حد ذاتها فلسفة خالصة (pure) لأنها لا تلامس مبادئها الفلسفية الخاصة (propres). وهذا معناه أيضاً، إن الثقافة ليست هي الفلسفة (كنسق للمبادئ الخالصة)، ومعناه أخيراً، أن البياداغوجيا أو الفلسفة كمادة تعليمية ليست فعلاً أو لحظة فلسفية خالصة.

ويجب علينا أن نموصع ما قاله كَنْت بصدق «أستاذ العقل الخالص»، وما المقصود بتعلم التفلسف الوارد بنص مذكور بكثرة، لكنه لم يقرأ إلا نادراً في العمق. وسأعمل على قراءته في موضع آخر<sup>(7)</sup>، لأنني لا أريد تمديد زمن هذا التمهيد ولا تغيير وظيفته المتمثلة في التقديم فقط.

---

(7) انظر نص «الرقابة، الحرية، العقل»، ص 375 وما يليها من هذا الكتاب.

رابعاً:

**الملاحق**



## الملحق الأول: «من يخشى الفلسفة؟»<sup>(1)</sup> (1980)

### 1 - الجمعية العامة للفلسفة

1.1 - لكي نفسر حدثاً بحجم الجمعية العامة، يتبعن بسط عدة من أشكال تحليل وتفصيلها بحذر. ويجب، بنوع من الاستعجال، معالجة كل جذور الوضعية الفلسفية الفرنسية حالياً وسوسيولوجيا المثقفين والمدرسين والطلبة الفرنسيين وبنيات التعليم الفرنسي بالجامعة والثانويات وما قبل هذين المستويين.

وبطبيعة الحال، فإن حواراً بمجلة لن يكفي للإحاطة بكل هذه المشاكل. ولعل أقرب لحظة بالنسبة إلينا والأكثر ظهوراً والأقصر أيضاً، هي تلك التي تحيلنا على تفعيل إصلاح هابي (*réforme*)

---

(1) نظمت مجلة *Esprit* مباشرة بعد انتهاء أشغال الجمعية العامة للفلسفة، مائدة مستديرة، نشرت محاورها في شهر شباط / فبراير 1980 تحت عنوان من يخشى الفلسفة، وقد شاركت فيها بمعية كل من رولان برونيه (Roland Brunet) وغuy كوك (Guy Coq) وغuy كوك (Guy Coq). وفلا ADMIR يانكيليفتش (Vladimir Jankélévitch) وأوليفر مونجان (Olivier Mongin). وسألنا هنا تدخلاتي الخاصة، مع الاحتفاظ بالعناوين التي اقتربتها المجلة لكل لحظة من لحظات النقاش.

(Haby)، بعد أن تم التصويت على مشروع إصلاح النظام التربوي الذي أثار معارضة شديدة بالبلد، خصوصاً لدى المهتمين بالفلسفة والمختصين بضرورة قيام البحث والنقاش الفلسفيين داخل مجتمعنا.

وقد ظلت التهديدات المعلنة تتزايد، منذ الشروع في مواجهة هذا الإصلاح. صحيح أن قسم البكالوريا لم يمس إلى حد الساعة، بداعي الحذر فقط ونظرًا إلى تعقد المشكل واقتراب موعد انتخابات 1981. لكن التأثيرات الساعية إلى التقليص من حقل التعليم والبحث الفلسفيين قد تفاقمت، فقد أصبحت الشروط أصعب، كما أنها تتدحرج سنة بعد أخرى. وليس التقليص المكثف لعدد مناصب المباراة سوى علامة من بين علامات أخرى، لكن هذه العلامة كانت أكثر بروزاً في السنة الماضية، حيث تم إلغاء مناصب العديد من مدرسي الفلسفة بالمدارس العليا للأساتذة.

وإلى حدود السنة الماضية، لم ينجح إصلاح هابي في تطبيق مقتضياته بالأقسام النهائية. ونحن ننتظر مراسيم هذا الإصلاح بخصوص هذا المستوى. لكن انتظارنا لا يعني معارضتنا القطعية للمبادئ الموجهة لهذه المراسيم داخل الجهاز المدرسي برمه، بل يعني فقط أننا لا نعرف بالضبط طبيعتها ومراميها بخصوص مادة الفلسفة. وقد كانت الإشاعات بهذا الصدد - وهو ما تم تداوله ونشره في أشغال الجمعية العامة - مقلقة ومتجاوزة لمخاوفنا. لهذا اعتبرنا بأنه من اللازم تنبية المدرسين والطلبة وأيضاً كل من يهمهم مستقبل الفلسفة في هذا البلد. وقد اجتمع عدد من الأساتذة (فلسفية وغير فلسفية) لتوجيه النداء الذي تعرفونه. وصيغ هذا النداء بلغة معبرة عن قلقهم المشترك، في ما وراء اختلافاتهم الفلسفية والسياسية أو غيرها، والتي تظل حاضرة مع ذلك. هكذا، شارك أكثر من ألف ومئتي شخص (1200) في الجمعية العامة يومي 16 و17 حزيران/

يونيو، بقاعة المحاضرات الكبرى بالسوربون (Sorbonne). واعتبر هذا الحضور المكثف والاستثنائي، حدثاً وعلامة وإنذاراً. ففضلاً عن ذلك، وهذه مسألة جديرة بالتأكيد، فإن المشاركيين لم يكونوا فقط فلاسفة محترفين وجامعيين، بل كانوا أيضاً مدرسين وطلبة. ويمكننا من خلال قراءة أشغال النقاشات، تصور ما الذي حدث في تلك الجلسات.

2.1 - يجب التأكيد على تنوع أولئك الذين تحملوا مسؤولية الدعوة إلى انعقاد الجمعية العامة. وهذا أمر نادر بفرنسا وذو دلالة كبيرة، فقد تشكلت «الجنة الواحد والعشرين» من فلاسفة غير متقاربين في ما بينهم، داخل سياقات أخرى. ولم يكن لدينا جدول أعمال محدد سلفاً، لأننا كنا نبغي خلق نقاش موسع (غير حصري ومن دون مرجعيات تراتبية ولا سنن مفروض ومن دون مظاهر سلطوية أو ذات كفاءة) ومنفتح داخل مكان وفي مناخ، يذكران كما لاحظ البعض، بلحظات سنة 1968 حينما كانت الكلمة تؤخذ بأكبر حرية ممكنة، للمناقشة والمساءلة والاقتراح والعمل والإخبار. وما كان نائمه، تحقق في مجمله. وأنا لا أدرى كيف سيفهمحدث مستقبلاً، لكن يبدو لي أنه من الأفضل عدم إدراجه بشكل مسبق، داخل هذه الدلالة التاريخية أو تلك. غير أن النتائج الفورية (مادمت قد تسأعلتم عن النتائج) ستتجلى عبر مستويين على الأقل، فمن جهة، تتحقق الإجماع (ويمكن أن يتحقق مرة أخرى)، وهو ما يتعمّن على الجميع الاقتناع به) وشاع الخبر وتتسارع الوعي بالمشكل وتكونت مجموعات عمل، ما زالت تشتعل إلى حد الآن بباريس وضواحيها. وتم التصويت على قرارات هامة، دون حصرها في المجال المهني (لأن العديد من القضايا المهنية نوقشت بكثرة خلال هذين اليومين)، مثل تمديد التعليم الفلسفـي خارج القسم النهائي. (وقد تم تبني وتشمين هذه

القرارات من طرف هيئات أخرى، وهو ما حصل بالنسبة إلى مسألة التمديد التي تم إدراجها والتصويت عليها في اجتماع مصححي امتحانات البكالوريا بأكاديمية باريس - فرساي (Paris-Versailles)). وهناك إمكانية لانعقاد لقاء جمعيات عامة أخرى، في حالة ما إذا ظهرت تهديدات حكومية جديدة. ونشير إلى أنه في مساء اليوم الأول من انعقاد لقاء الجمعية العامة، قدم الوزير تصريحاً مطمئناً بهذا الخصوص، على شاشة التلفزة، ونحن ننتظر صدور المراسيم للحكم على النوايا.

3.1 - وما يؤكد بشكل موضوعي وقابل للتحقق، أن الجمعية العامة لم تكن صناعة مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفية (GREPH)، هو أن أعضاء هذه الأخيرة كانوا يشكلون أقلية ضمن اللجنة التحضيرية وفي أثناء انعقاد أشغال الجمعية العامة. وهذا المنظور الكمي يكتسي أهميته هنا، من كون كل القرارات كانت تتخذ بتصويت ديمقراطي. صحيح أن فكرة الجمعية قد أثيرة من طرف بعض أعضاء مجموعة الأبحاث المذكورة (وعلى رأسهم برونيه Brunet)، وهو ما أشرت إليه عند افتتاح أشغال الجمعية، لكننا اعتبرنا بأن توسيع القاعدة ضروري بالنسبة إلى الحدث ولجدول الأعمال وللقرارات المتخذة... إلخ، وما تم نشره إلى حد الآن، يشهد على ذلك، فقد بادرت مجموعة الأبحاث لإثارة الحدث، لكنها لم ترغب في الاستحواذ أو الهيمنة عليه، ولم تقم بذلك أبداً. ومن المؤكد أنها دافعنا عن مواقف مجموعة الأبحاث خلال المناقشات، لكن أليس الأمر مشروع؟ وقد قام أعضاء جمعيات أخرى بالأمر نفسه، وهذا شيء محمود. وما هو صحيح أيضاً، أن المجموعة المذكورة كانت معباء أكثر ومنذ مدة، حول مواقف نضالية قائمة على قناعات. وأفضل مثال على ذلك، هو القرار الذي تم

التصوّيت عليه بخصوص تمديـد الفلسفة انطلاقاً من قـسم الثانية. لكن علينا ألا ننسى بأن هذا القرار جاء متأخراً بالنسبة إلى الآفاق المرسومة.

4.1 - لنوضح أمراً آخر، وهو أن مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي ليست نقابة ولا جمعية مهنية، فقد عملت منذ سنة 1975 على جمع عدد كبير من المدرسـين والطلبة، فلاـسفة أو غير فلاـسفة، مستعدين لمساءلة المؤسـسة الفلسفـية وتاريخها ووظيفتها الحالية ومستعدين أيضاً للتدخل عبر إثارة أسئلة جديدة والعمل بطريقة معاـيرة. وبخصوص برنامج عمل وآفاق اشتغال مجموعة الأبحـاث ومشروعـها التأسيـسي وموافقـها الأولى، أحيلـكم على النصوص المنشورة بمؤلفـ من يخشـ الفلسفـة؟ (*Qui a peur de la philosophie?*) (Flammarion, 1977). وما يحدث الآن في فـرنسـا، هو أن مجموعـات عـديدة تـعمل على تحـويل التعليم والبحث الفلسفـيين بعيدـاً عن التـمركز وـعن كل أـرثـوذـوكـسـية أو تـراتـبـية. وـجميع القـضاـيا التي عـالجـتها الجـمـعـية العـامـة هي طـبعـاً القـضاـيا المـفـضـلة لمـجمـوعـة الأـبـحـاث حول التعليم الفلـسفـي، سواء تـعلـقـ الأمـر بـوسائل الإـلـاعـام أو بـعمـليـات التـقيـيم أو بالـنشر أو بـالـمشـهد الـبيـداـغـوجـي بكل مـكونـاته أو بـمشـكـلةـ المرأة دـاخـلـ الفلـسفـة أو بـقـضاـياـ أخرى لم تـتمـ معـالـجـتها في الجـمـعـية العـامـة. وـعلى الرـغمـ من كـونـنا اـتـخـذـنا موـافـقـ نـضـالـيـةـ إـزـاءـ مشـاكـلـ فـورـيـةـ (لكـيـ نـواـجهـ إـصلاحـ هـابـيـ مـثـلاـ، انـطـلاقـاـ منـ شـعارـ هـجوـميـ جـديـدـ، مـغـايـيرـ لـشـعارـ الدـفـاعـ التـقـليـديـ عنـ القـسـمـ النـهـائـيـ أوـ، عـنـدـماـ أـقـصـيـ عـدـدـ كـبـيرـ منـ الفـلـاسـفـةـ منـ المـدارـسـ الـعـلـيـاـ لـلـأسـاتـذـةـ)، إـلاـ أـنـاـ نـتـصـورـ عـمـلـنـا دـومـاـ كـمـهـمـةـ ذاتـ نـفـسـ طـوـيلـ، يـرـوـمـ ماـ يـعـتـبرـهـ البعضـ بـمـثـابـةـ يـوـتـوبـياـ خـطـيرـةـ (وـهـوـ ماـ حـصـلـ بـالـنـسـبـةـ إـلـىـ تمـدـيدـ التـعـلـيمـ الفلـسفـيـ خـارـجـ الـأـقـسـمـ النـهـائـيـةـ، حيثـ تـغـيـرـتـ الـأـمـورـ مـنـ بـضـعـ سـنـواتـ، فـيـ ذـهـنـ عـدـدـ كـبـيرـ منـ النـاسـ).

**5.1** - لقد تم الالتزام في الجمعية العامة بتجديد هذه التجربة، حيث اقترح المشاركون تشكيل مكاتب للمداومة في كل أكاديمية، لن تنافس التنظيمات النقابية والمهنية، بل تدعم حركة المبادرات وتقترن إشكالية وصيغاً جديدة للعمل.

**6.1** - ذلك أن مواجهة التقليص التدريجي للمناصب خلال المباريات، ليست مبادرة من طبيعة مهنية فحسب، لأن تأثير هذه العملية يمتد إلى ما وراء مشكلة التوظيف، فعدد طلبة الفلسفة يتناقص يوماً عن يوم، مadam المستقبل المهني غامضاً، مما يؤدي إلى اليأس والإحباط ويساهم في تدني شروط البحث، إن لم نقل شروط النقاش الفلسفـي خارج أمكنـة التعليم. وبهذا الصدد، فإن تصريحات الوزراء التي أرادت أن تكون مطمئنة غداً انعقـاد أشغال الجمعـية العامة، لم ترض أحداً.

**7.1** - سيكون لتمديد التعليم الفلسفـي تأثير على مجـمل النـظام التـربويـيـ، بحيث لا يمكن اعتـباره مـوقـعاً تـراـجـعـياًـ. ولـنـ نـسـطـيعـ تـفـصـيلـ القـولـ فيـ هـذـهـ المـسـائـةـ هـنـاـ، لـكـنـ بـإـمـكـانـ أـعـمـالـ مـجـمـوعـةـ الـأـبـحـاثـ المـذـكـورـةـ (انـظـرـ مـنـ يـخـشـىـ الـفـلـسـفـةـ؟ـ)ـ آنـ تـقـدـمـ فـكـرـةـ حولـ الـمـوـضـوـعـ.ـ وـمـاـ قـيـلـ فـيـ الـجـمـعـيـةـ الـعـامـةـ وـقـدـ كـبـرـنـاجـ،ـ لـاـ يـطـابـقـ مـعـ الـانـسـاحـبـ،ـ لـأـنـ الـأـمـرـ لـاـ يـتـعـلـقـ هـنـاـ سـوـىـ بـمـرـحـلـةـ تـمـهـيدـيـةـ.

## 2 - الفلسفة وتعلـيمـها

**1.2** - يـبـدوـ لـنـاـ تـمـدـيـدـ الـفـلـسـفـةـ أـمـرـاـ مـسـتـحـباـ (ـوـفقـ أـنـماـطـ يـتـعـينـ اـبـتـكـارـهـ وـأـشـكـالـ لـاـ يـتـمـ فـيـهـاـ تـحـدـيـدـ تـعـلـيمـ مـعـرـوفـ وـقـائـمـ فـيـ جـهـةـ أـخـرىـ)ـ لـيـسـ فـقـطـ عـلـىـ مـسـتـوـيـ الـأـقـسـامـ الـنـهـائـيـةـ وـلـكـنـ أـيـضـاـ بـالـجـامـعـاتـ وـخـارـجـ أـقـسـامـ الـفـلـسـفـةـ.ـ وـيـطـابـقـ ذـلـكـ مـعـ مـطـلـبـ مـلـحـ جـداـ،ـ صـادـرـ عـنـ رـجـالـ الـعـلـمـ وـالـقـانـونـ وـالـأـدـبـ وـالـأـطـبـاءـ وـالـتـقـنـيـنـ.ـ وـقـدـ يـبـدوـ مـطـلـبـنـاـ لـأـوـلـ

وهلة غريباً ومباغتاً فيه بالمقارنة مع الأنظمة التربوية الأوروبية التي لا تتضمن تعليماً فلسفياً قبل الجامعة. لكننا ننضل داخل سياق فرنسي له تاريخه. وتتجدر الإشارة إلى أن القضايا المثارة من طرف مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي تشير الاهتمام خارج فرنسا، بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية (وذلك لأسباب أساسية، راجعة إلى الخصائص المشتركة بين كل المجتمعات الصناعية حاليًا)، ففي الوقت الذي تعلت فيه الأصوات خارج فرنسا، مطالبة بمزيد من الفلسفة قبل الجامعة، فإن ما تم التفكير فيه عندنا هو على العكس من ذلك.

ونحن نعain علامات عديدة لهذا الاهتمام ولهذا القلق، كلما حاولت قوى اجتماعية وسياسية الحد من بعض أشكال البحث (وليس الفلسفة هي الوحيدة المعنية هنا، لذلك فإننا نتابع بدقة ما يحدث خارج وحدة «المادة»). وهذه القضايا راهنة في العديد من بلدان أوروبا وأميركا وأفريقيا الشمالية وفي أكثر من بلد بأفريقيا السوداء الفرنكوفونية، فقد تشكلت بها مجموعات شبيهة بمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي، وهي تعمل بتشيق معنا. ومن مبادئ مجموعة الأبحاث المذكورة عدم التقوّق داخل حدود مادة تخصصية والعمل على إعادة التفكير في العلاقة بين الممارسة الفلسفية وغيرها من الممارسات.

ونحن لا نقترح شيئاً لا يتضمن بلورة جديدة وأساسية في هذا الإطار بحيث لا يمكن تفعيل هذه المقتراحات إلا ضمن عمل مشترك مع الباحثين والمدرسين والطلبة المتسبّبين للمواد التخصصية الأخرى.

2.2 - يتضمن كل جواب على هذا السؤال<sup>(2)</sup> فلسفة معينة.

---

(2) هذا السؤال لغي كوك (Guy Cog) وهو كالتالي: «كيف سيكون التعليم الثانوي اليوم؟ هل تعتبره مدرسة تقترح على المراهقين حداً أدنى من العلاقة بالتقاليد الثقافية لمجموعته التاريخية؟»، وهو سؤال أساسي لم يعالجه أي أحد باستثناء مجموعة الأبحاث المذكورة.

وتوجد بين المناضلين من أجل تمديد التعليم الفلسفى اختلافات (différends) وخلافات (differences) فلسفية. غير أن القناعة المشتركة لدى الجميع هي أن الأسئلة المطروحة لا يمكن معالجتها إلا عندما تتحسن الشروط المادية والتقنية للتعليم وللبحث وتصبح مفتوحة أكثر. ويعتبر النضال من أجل ذلك بمثابة موقف فلسفى ، فعن متلقون على ضرورة أن يتطور هذا النقاش الفلسفى الكبير الذى مازالت تعترضه العقبات من كل جانب ، على عكس ما يظهر. وكلما كان العمل الفلسفى نشطاً وحيوياً داخل المؤسسة ، كلما انعكس ذلك خارجها.

3.2 - ليست هناك أبداً وحدة خالصة للخطاب الفلسفى ، ويرجع ذلك إلى أسباب رئيسة من دون شك ، إلا أنه يصعب الانخراط في هذه المشكلة ، فقد تم في فترات معينة (من تاريخ هذا المجتمع أو ذاك) فرض تمثل لهذه الوحدة النسبية للسنن والنقاش الفلسفيين ، مما نتج عنه طبعاً ، إقصاءات قوية . واليوم ، فإن ما يسمى فلسفه ، هو مكان أكثر الخطابات تنوعاً. وإليكم هذا المؤشر الذي يجب أخذة بعين الاعتبار ، فأستاذ الفلسفه ليس نسخة طبق الأصل من أستاذ آخر للفلسفه ، ولا يشبه أي أستاذ ، ولربما بالغت بعض الشيء ، لكننا لو تمكننا من سماع كل الخطابات والدروس التي تقدم باسم الفلسفه في الوقت نفسه ، لأصبنا بالذهول ، ليس فقط من جراء اختلاف المضامين الذي يمكن توقعه بشكل مشروع ، ولكن أيضاً من الحاسمة (مثلاً في تحديد «الأسئلة» و«النصوص» التي لا يمكن للعمل التحضيري تجاوزها وتحديد ما كان يسمى بـ «التكوين الأساسي»). وتطرح هذه العبارة مشكلة أخرى ، وهذا مؤشر آخر . ومن بين مهامنا طبعاً ، التفكير في هذه الخلخلة العميقه التي لم تنبثق من الخارج ولم تحدث فقط بفعل الصدفة.

### 3 - جوانب من الانتقاد وسوء الفهم

1.3 - يمكننا إذا أردتم الآن، مباشرة مسألة النقد. ويجب التنبيه في البداية إلى أننا لا نريد أن نضع الجمعية العامة بمنأى عن أي نقد، فالامر على العكس من ذلك، يتعلق بفتح نقاش موسع، مع العلم أن يومين من المحادثات المرتجلة، لا يمكنهما ولا يتعين عليهما إنتاج متن قوي من المقترنات الواضحة والكافية والمذهبية أو الوثائقية. لذلك، لا يمكن أن تمنع الصلاحية لأي نقد فيما كان نوعه. وعلى سبيل المثال، نذكر النقد الموجه إلى حركة الدفاع الذاتي (*auto-défense*)، فلا شيء يمكن المدرسين الوعيين بمسؤوليتهم من الدفاع عن ظروف عملهم. وقد قمنا بذلك ولكننا لم تتوقف عند هذا الأمر، كما تشهد بذلك أشغال الجمعية العامة التي أحيلكم عليها. وكما تعلمون، فإن نسبة كبيرة من المشاركين في هذه الأشغال، لم تكن من الفلاسفة ولا من المدرسين. وكانت الأسئلة المثاررة موسعة وتهم مكان وأشكال الممارسة الفلسفية داخل المجتمع وخارج المؤسسة ومعنى الفكر الفلسفى والوضعية العامة للتعليم حالياً. طبعاً فإن كل هذه القضايا تتجاوز الأفق المهني.

ولم يفكر أي أحد، في أي لحظة، في الرجوع إلى الشروط السابقة للممارسة الفلسفية، فالتحولات والامتدادات المقترنة كانت تخص البحث والتعليم عموماً وفي ما وراء الفلسفة، كما كانت تهم الفلسفة خارج المؤسسة.

لتنظر الآن إلى الخاصية «المتسرعة» والمزعومة للخطاب حول وسائل الإعلام، فقد شغلت هذه الأخيرة (دورها ووظيفتها حالياً وبالتحديد، دورها داخل الثقافة وتأثيرها على التعليم) مكاناً هاماً، ولم يكن النقاش حولها «مغلوطاً». وإذا كان المقصود بـ«متسرعة»، أن النقاش كان مرتجلاً، فهذا صحيح إلى حد ما، لكن يجب الإقرار

بأن إشكالية وسائل الإعلام قد فرضت نفسها منذ افتتاح اليوم الأول للأشغال (ضمن صيغة متمايزة وحدرة وبرنامجية (programmatique) كما أن المساهمين بشكل فعال في مجموعة العمل حول وسائل الإعلام (وأنا أفكّر هنا في دوبري (Debray) على الخصوص)، قدموها مجموعة معطيات كنتائج لعمل هائل. ولا يمكن للمرء إلا أن يرتاح من كون قضايا أساسية وغير معروفة إلى حد ما في الأوساط المدرسية والجامعية، قد نوقشت لأول مرة بنوع من الارتجال النسبي. ولهذا السبب ارتأيت أنه من الضروري إثارتها في الجلسة الأولى. والسؤال المطروح هو: هل كانت الخطابات حول هذا الموضوع «متسرعة»؟ وحتى يكون التقييم نزيهاً، يجب عدم الاكتفاء بالتبسيطات الفاضحة التي قام بها البعض في الأيام الموالية (وأذكر هنا بالخصوص، التقرير الحقدود إن صح القول، لمجلة (*L'Express*) والملحوظات الواردة بمجلة (*Le Nouvel Observateur*)), بل يجب الرجوع إلى ما قيل فعلاً (ونشر في ما بعد)<sup>(3)</sup> وتميز بالحذر وبالتعقيد وبالإنقاذ إلى حد ما، بالنسبة إلى نقاش مختصر، فقد اشتغلت مجموعة التعليم ووسائل الإعلام ساعات عديدة وجمعت عدداً مهماً جدّاً من المشاركين، كما أن النقاشات التي سبقت المصادقة على التقرير كانت مطولة. وبقراءة النقاشات التي تمت في إطار الجمعية العامة، سيلاحظ (بالنسبة إلى من يشك في جدارتها) بأنها لا تتضمن أي نقد لوسائل الإعلام باعتبارها كذلك، فيما تم انتقاده هو بعض الشروط التقنية أو السياسية لعملها الحالي وتأثيراتها العامة على الخطاب والتعليم والبحث. واتخذت كل الاحتياطات لكي لا يكون الأمر عبارة عن محاكمة لوسائل الإعلام عموماً. وعلينا قراءة التقرير

---

*Etats généraux de la philosophie: 16 et 17 juin 1979* (Paris: Flammarion, (3) 1979).

وإعادة قراءته للتأكد من ذلك. ولأن الرهانات خطيرة والاستثمارات عديدة ومتنوعة، فإنه لا يمكن مسالة الصحافة ووسائل الإعلام الأخرى، دون إثارة ردود أفعال متمنجة.

فهناك من الناس، من ي يريد منع إثارة هذه الأسئلة بكل حرية ووضوح كما فعلنا. وهو ما تجلى مثلاً، من خلال سلوك مجموعة صغيرة حاولت يوم الأحد بعد الزوال، مقاطعة نقاشتنا ووضع العرائيل أمام أشغالنا بواسطة الضوضاء المستمر والصفير والصرخ الحقد الذي يغطي أو يشوش على أي تدخل، وباختصار، فقد مورست تقنية الكومندو الإرهابي المحدود العدد. وكان يترأس الجوقة كل من برنارد هنري ليفي (Bernard Henry Lévy) ود. غريزوني (D. Grisoni)، حيث اقترح عليهما المنظمونأخذ الكلمة مثل أي مشارك. وعندما شرعا في الكلام، صدرت احتجاجات من القاعة بسبب عمليات التحرير والعرقلة الم使人ة. وقد اقترب شخصان أو ثلاثة أشخاص من المنصة، حيث يوجد الميكروفون، وتسببا في تدافع سريع وخفيف (وأنا أزن كلماتي هنا). وللإشارة، فإن المنظمين الذين استدعوا برنارد هنري ليفي، عملوا كل ما في وسعهم لكي يتدخل بكل حرية، وذلك ما حدث فعلاً، وستنشر مداخلته في ما بعد. وما كان علي أن أتوقف عند هذا الحدث العارض والبين، لو لم يبلغني أنه خلال حوار بين فيليب سولرز (Philippe Sollers) وبرنارد هنري ليفي، أعلن هذا الأخير بأنه «أشبع ضرباً» خلال أشغال الجمعية العامة. وهكذا، وكما جاء على لسانه، فقد «أشبع ضرباً!»، وكنا نأمل بأن يعمل هذا المدافع البارز عن حقوق الإنسان على وزن وضبط معاني هذه العبارة التي استعملها أيضاً خلال ظهوره على شاشة التلفزة (ضمن حوار مع ج. - ل. سيرفان شريبر - J. Servan Schreiber). إن ما صدر عن برنارد هنري ليفي هو أخطر

تشهير يمكن تصوره، فخلال هذا التدافع السريع والطفيف، وأنا أؤكد على ذلك، لم يتلق أي شخص أي ضربة من شخص آخر، كل ما هنالك، أن أفراداً قاموا بجلبة وتحلقوا حول الميكروفون وجراً بعضهم بعضاً من القميص، ويمكن أن يشهد أكثر من ألف شخص على ذلك.

ولأنني أعلم مثل الجميع، بأن برنارد هنري ليفي لا يهمه التمييز بين الخطأ والصواب (رغم أنه يحمل شارة الحقيقة والقانون والأخلاق)، فإبني كنت سأترك جانباً هذه الإشارات وسياقها البئيس والتابه، غير مهم بهذا التشهير الحقير، لو لم يمس الزور والبهتان بكرامة جميع الحاضرين بالجمعية العامة، وأقول الجميع وليس فقط الأساتذة المساعدين، الذين لا يهتم هنري ليفي بمشاكلهم الصغيرة. ويشكل هذا التزوير الذي نشرته وسائل الإعلام العمومية (تلفزة، دوريات) عدواً خطيراً وشنيعاً، ولا يجب السكوت عليه، رغم أن مثل هذه المماحكات لا تعجبنا. وإذا كان المدافعون عن حقوق الإنسان مستعدين بهذا الشكل للتشهير والتزوير، فيجب علينا أن تكون قلقين جداً على مآلها. وأغلق القوسين هنا.

2.3 - هنا بالضبط<sup>(4)</sup>، يجب على التحليل المتأني والممتد والمتجه صوب وجهات مختلفة، أن يفسر كيف أن مثل هذا النقد للكليانية لم يعرض بالتلفزة وبشكل معين إلا في لحظة معينة من

---

(4) جواب على تدخل أوليفييه مونجان (Olivier Mongin) الذي جاء فيه: «يجب أن نذهب بعيداً وأن نتساءل عما إذا كانت التلفزة تشوّه العمل الفلسفـي فعلاً وبالضرورة. ويتعين أن نتساءل عن دور الفلسفة الجديدة بالنسبة إلى نقد الكليانية، وهل يمر هذا النقد عبر التلفزة لأن خطابه يلائمها، في حين أن خطاب لفور (Lefort) أو كاستورياديس (Castoriadis) غير ملائم لها. وفي جميع الأحوال فإننا سنجد أنفسنا منفيـن وسيتفـي معنا العمل الثقـافي، إذا ما اعتبرناه غير قابل للتـبليـغ خارج إطار من يعرـف القراءة».

تاريخ هذا البلد، علماً بأن صياغة هذا النقد قد تمت منذ مدة في جهات أخرى وأعلنت ودقت ومحنت العديدين من تقديم مبررات لمواقف غير ملتبسة. ولا أعتقد أن سبب ذلك راجع إلى صعوبة الخطاب فقط، بل إلى مجموعة من التقييمات الجانبية التي ترافق مضموناً معيناً (مثلاً، لا يمكن تلخيص ما تدعونه بالكل bianie). لكن يجب ألا يكون عملاً مرتجلاً في هذا المجال الخاضع مسبقاً للتنميط وللتلاعيب، لأننا في حاجة إلى أعمال دقيقة ومتميزة وغير خاضعة للابتزاز.

وأنا أتساءل عما إذا لم يكن شكل الحوار المفید والمنير من جانب، سبباً في سقوطنا ضحية للتبسيطات. وبدل القيام بتحليل يصعب إنجازه في ظل هذه الشروط، سأكتفي بإبراز موقف واضح، مع الإحالة على النصوص المنشورة. وأعتقد بأنه لا يوجد أي أحد بالجمعية العامة ولا بمجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى، اتقد وسائل الإعلام عموماً باعتبارها كذلك. وكما قلت قبل قليل، فإن النقد يتعلق باستعمال هذه الأداة أو تلك ضمن وسائل الإعلام بفرنسا حالياً. ومن جهتي، فقد عبرت بكل وضوح عن تحفظي من كل رد فعل سلبي إزاء وسائل الإعلام، وأضيف ما يلي: لا توجد لدينا وسائل إعلام كافية، فهي تعاني من أحادية الرؤية والتمركز والهيمنة والنمطية العنيفة والمستعقلة (*arraisonnée*). وباختصار، فإننا نجد من أبرز أعراضها الأوليغارشية، فلماذا لا نجد سوى عدد قليل من الفاعلين بالضبط؟ ذلك هو السؤال الذي يمكن الانطلاق منه.



## الملحق الثاني: ألقاب وعناوين

(من أجل المعهد الدولي للفلسفة) (1982)<sup>(1)</sup>

### الفلسفة

بتبريرنا لعناوين هذه المؤسسة الجديدة، بدءاً بالاسم الذي اقترحناه لها، فإننا سننسى إلى تحديد الألقاب التي ستمنحها، فلماذا الفلسفة؟ ولماذا الفلسفة الآن؟ ولماذا سيكون هذا المعهد الجديد معهداً للفلسفة؟

طبعاً، نحن لا نقترح هنا صيغة جديدة ولا إصلاحاً للفلسفة بفرنسا، لأنها تعرف على أنماط وجودها وشروطها المؤسساتية، داخل الجامعات وبالأقسام النهائية بالثانويات وبمعهد فرنسا (الكوليج دو فرنس) وبالمركز الوطني للبحث العلمي (CNRS)، كما توجد أيضاً جمعيات فلسفية بباريس وضواحيها.

---

(1) أرى من المقيد لترجمي كلامي، نقل فصل من التقرير حول المعهد الدولي للفلسفة والذي يحمل عنوان «ألقاب وعناوين». وأذكر هنا، بأن هذا الفصل، وعلى عكس نص «انطلاقة» (الموجود ضمن هذا الملحق)، يشكل جزءاً من التقرير الموقع من طرف كل أعضاء اللجنة التي كلفت رسمياً بتنسيق أعمالها.

ونحن نرى بأنه من الضروري إضافة مؤسسة أخرى مهيكلة بشكل مغاير، لا تنافس ولا تهدد العدد (dispositifs) القائمة بل تدعمها. إننا نفكر بالأحرى في مورد جديد وفي قوة اقتراحية أو تحفيزية وفي مكان مفتوح وملائم للتجارب على مستوى التبادلات الفلسفية للبحث والتعليم وعلى مستوى النقاشات التي يساهم فيها ممثلو كل المؤسسات القائمة، فبإمكان جميع المؤسسات الفلسفية بالبلد أن تكون ممثلاً في هذا المعهد وفق كيفيات سُنّتُها في ما بعد، وأن تتحمل مسؤولياتها وتنافس الأعمال القائمة في جهات أخرى. وفضلاً عن ذلك، فإننا نحجز هنا عن محاكمة السياسات السابقة كيفما كان وقعاً، على الرغم من أن البعض منها يعتبر سلبياً بالنسبة إلينا. ونحن لن نقوم بإدانة الرجال والنساء الذين كانوا ممثلين لهذه السياسات، فقولنا هنا تأكيدٍ في المقام الأول. وكيفما كان الحال، فإن مثل هذا التقييم النقدي الذي ليس له مكان هنا، قد تم في موضع آخر، وهو يستدعي تحليلات موسعة ومتداخلة، تتعلق بـ بماهية ووجهة الفلسفة وبعدد هائل من التحديدات ومن التحديدات المتعددة الجوانب (surdéterminées)، على المستويات الاجتماعية والسياسية. ويجب أن يشكل هذا الأمر أحد مجالات الدراسة بالمعهد الجديد (مثلاً، ما هو المنتظر من الفلسفة والمؤسسات بفرنسا في القرن العشرين وتحديداً منذ الحرب العالمية الثانية؟)، غير أن هذه الدراسات تعتبر بعيدة المنال وغير مناسبة في الظروف الحالية، وسنكتفي ببعض الأوليات (axiomes)، عند حديثنا عن المستقبل، فتحن نعain اليوم وفي كل الجهات، ما يمكن أن نسميه يقطة فلسفية أو عودة إلى الفلسفة. ولا تقتضي هذه التعبيرات أي تقييم تبسيطي، فهي تهدف بشكل تقريري، إلى إقرار ظاهرة جديدة وقوية ومتفردة، تتجاوز الحدود الأكademie وكل الأمكنة التقليدية المخصصة للتبدل وللبحث الفلسفيين (والمقصود بها في فرنسا، الحقول المقلصة

تدربيجاً خلال العقود بالجامعة والمركز الوطني للبحث العلمي ومنشوراتهما المتخصصة أو بالفضاء المهدد للأقسام النهائية). ولا تعتبر هذه العودة إلى الفلسفة كارتراكاس، على الرغم من كون بعض جوانبها تؤدي إلى مثل هذا الوضع، فمن الممكن أن يؤدي إخضاع الإكراهات المفسرة لهذه الأشكال الارتكاسية ولقيمة الارتكاس، إلى تحليلات معقدة وحذرة. وستقتصر هنا أيضاً على بعض المؤشرات، ويعين على المعهد الجديد معالجة هذه الإشكاليات المتعددة. من جهة أخرى، فإن هذه العودة إلى الفلسفة ليست على أي حال وبكل بساطة «عودة المكبوب»، على الرغم من كون الفلسفة مطالبة بالانفلات من قمع ترجع مقاطعه وأنماطه المختلفة إلى مفهوم تقني - سياسي للتربية، حيث اعتقد بأنه من الممكن حصراً امتداد التكوين الفلسفـي (والإنسانيـات بشـكل عام)، باعتباره نـقـديـاً وسلـبـيـاً جـداً وغـيرـ منـتجـ بشـكلـ كـبـيرـ. ونـذـكـرـ هـنـاـ، بشـكـلـ مـجـرـدـ، بـالـتـيمـةـ التـيـ تمـ تـحـلـيـلـهـاـ منـ طـرفـ أـولـئـكـ الـذـينـ نـاضـلـوـاـ خـلـالـ السـنـينـ الـأـخـيـرـةـ ضدـ خـنـقـ الـفـلـسـفـةـ.

إن العودة التي نتحدث عنها، لا تتضمن بالضرورة محـو أو إـزـالـةـ ما قـيلـ أوـ تمـ التـفـكـيرـ فـيـ مـنـظـورـاتـ مـتـنـوـعةـ، بـخـصـوصـ نـهـاـيةـ الـمـيـتـافـيـزـيقـ، فـهـيـ عـلـىـ الـعـكـسـ، تـعلـنـ فـيـ أـشـكـالـهـاـ الأـكـثـرـ أـصـالـةـ وـصـرـامـةـ، عـنـ عـلـاقـةـ جـديـدـةـ بـالـفـلـسـفـةـ باـعـتـارـهـاـ كـذـلـكـ وـعـنـ فـلـسـفـةـ تـدـرـكـ حـدـودـهـاـ بـشـكـلـ مـغـايـرـ، فـالـفـلـسـفـةـ لـمـ تـمـتـ وـلـيـسـ مـهـدـدـةـ بـزـوـالـ، تـامـ وـبـسـيـطـ، مـثـلـمـاـ أـنـهـاـ لـاـ تـتـحـكـمـ فـيـ حـقـلـ مـوسـوعـيـ لـلـمـعـارـفـ، انـطـلاـقاـ مـنـ مـوـقـعـ مـهـيـمـنـ. وـلـاـ نـنسـىـ بـأنـ كـلـ مـاـ قـيلـ أوـ تمـ التـفـكـيرـ فـيـ بـخـصـوصـ الـفـلـسـفـةـ، خـلـالـ الـقـرـنـينـ التـاسـعـ عـشـرـ وـالـعـشـرـينـ، يـنـدـرـجـ فـيـ إـطـارـ مـاـ يـشـكـلـ، بـنـوـعـ مـنـ الـمـفـارـقـةـ، زـوـجـاـ يـصـعـبـ جـمـعـهـ. وـهـوـ الزـوـجـ هـيـمـنـةـ /ـ مـوـتـ الـفـلـسـفـةـ.

ومما لا ريب فيه، أن نظام هذه البدائل، هو الذي يتقلل وينتهي عمله وينتهي معه مفهوم الجامعة الذي يقتضيه باستمرار. ذلك أن النموذج المهيمن للجامعة بالغرب، منذ جامعة برلين وبدياليات المجتمع الصناعي، قام على أساس فلسفية، تمنع الفلسفة سلطة قانونية، مطلقة (مثل الأنطropolوجيا الأساسية أو محكمة العقل الخالص المشرعة للعقل النظري والعملي برمته)، دون أن يكون لها مبدئياً أي سلطة فعلية أو أي إمكانية للتدخل خارج الحرم الجامعي (انظر بهذا الخصوص مؤلف كُنت (Kant) الرائع *صراع الكليات* (*Le conflit des facultés*)), وخطابات فلاسفة آخرين حول مصير الجامعة). هكذا، فإن اقتراح خلق معهد للفلسفة، لم يكن الهدف من ورائه فقط هو تأكيد الاتمام الكامل لهذه المؤسسة ولما حددناه بشكل مسبق كوجهة أو كماهية فلسفيتين لهذا المعهد. إن الهدف هو من جهة تعين مكان للفكر حيث يتم بسط سؤال الفلسفة حول معنى أو وجهة ما هو فلوفي وحول أصوله ومستقبله وشرطه. ولا يعني «الفكر» هنا، سوى اهتمام بالفلسفة ومن أجلها، لكنه ليس اهتماماً فلسفياً في كلية. وهو من جهة أخرى، يروم تأكيد الفلسفة وتحديد ما يمكنها أن تصبح عليه وما يجب عليها أن تفعله حالياً في مجتمعنا، أمام الأشكال الجديدة للمعرفة عموماً وللتكنولوجيا والفنون واللغات والسياسية والحق والدين والطب والقوة والاستراتيجية العسكريةتين والإعلام البوليسي... إلخ، فمهمة المعهد تتلخص في كونها تجربة التفكير في موضع الفلسفة وفي كونها عملاً فلسفياً. وهي مهمة كلاسيكية، تسعى إلى الانتشار في ظل شروط متميزة (وهل توجد فلسفة لم تبدأ بالحديث عن تحديد ماهية وجهة الفلسفة؟) وستحدث في ما بعد، عن الأمر نفسه بالنسبة إلى قيم البحث والعلم وتدخل العلوم والفن.

ولا تعني ممارسة أبحاث جديدة والانخراط في حركات متعددة

المرجعيات وفي فضاءات علمية متداخلة، أننا نقيم داخل مفهوم مطمئن لـ «العلمية» (scientificité) ولـ «البحث العلمي»، فما هي المعاني التاريخية لهذه المفاهيم؟ إن هذا السؤال يندرج ضمن برنامج المعهد في أشكاله المتنوعة.

وتتخذ «البيقotte الفلسفية» اليوم تنوعات متميزة في كل المجتمعات الغربية وفي كل مناطق العالم المفتوحة على التطور العلمي والتكنولوجي. وتقديم بعض بلدان أفريقيا الفرنكوفونية بهذا الصدد نموذجاً مثيراً بشكل خاص، فقد أدت مطالبات الأجيال الجديدة والوضعية التاريخية بعض هذه البلدان، إلى تمديد التعليم الفلسفي بالثانوي، قبل القسم النهائي، معتمدة في ذلك على المطالب المصاغة في فرنسا ذاتها (من طرف مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفي (GREPH)), حيث لم تجد بعد آذانا صاغية. ومما لا شك فيه أن هناك أكثر من ظرفية تجعلنا نتساءل حول مدى تمثيل هذا الحدث لوحدة أساسية داخل العصر. وإذا ما كانت الأسباب المحددة لهذا الوضع ولهذا التلاؤم، متنافرة بل ومتناقضة، فإن اللجوء إلى الفلسفة سيعتبر معقداً ودالاً في الوقت نفسه. وكمؤشر على ذلك، نذكر بإيجاز بعض الأسباب. وسنكتفي بتقديم أمراض لا جدال حولها، تسمح على الأقل بتحديد المطالب والمتطلبات، دون إغحام المشروع في تأويل مسبق للظاهر.

1 - لقد استدعت الخطابات المهيمنة سابقاً، حول «نهاية الفلسفة» أو «مجاوزة الميتافيزيق»، علاقة جديدة بالتقليد الفلسفي الغربي برمته، كجواب أو كرد فعل. ولم يتم رفض هذا التقليد كموروث متجاوز، كما لم يعتبر طبيعياً وغير قابل للهدم. وقد عملت الخطابات حول حدود ما هو فلسيفي، على تحديد نماذج للقراءة، لا تشبه رغم كل المظاهر، تلك التي وجهت الخطابات والأبحاث

الفلسفية منذ ربع قرن. وفي فرنسا، أكثر من أي جهة أخرى (وهو ما سنؤكد عليه في ما بعد)، كان هذا التحول عميقاً، على الرغم من أن المؤسسات الفلسفية باعتبارها كذلك، لم تتلاعم معه. وقد نتج عن عدم التلاوُم هذا، كون المطلب الفلسفِي خارج المؤسسة أصبح أكثر إلحاحاً، كما أن تنوع أشكاله أصبح بمثابة ظاهرة مثيرة للاهتمام.

2 - تتخذ عودة الفلسفة في الغالب، شكل تصور جديد للمشاكل الأخلاقية والقانونية. ويرجع ذلك بالخصوص إلى الذاكرة وإلى استباق الكارثة العالمية وإلى التنبؤ بتدمر الإنسانية لذاتها وإلى ظواهر الكلينية والتعديب الجسدي والنفسي وانسحاب بعض الضمانات الفلسفية والأيديولوجية وإلى السلطات التقنية - العلمية (خصوصاً في مجال الحياة، مثل زرع الأعضاء والتلاعب بالجينات) وإلى إعادة النظر من طرف الفلسفة والتحليل النفسي، في الأوليات التقليدية للأخلاق وللحق (قيمة الذات والوعي والأنماط axioms) التي حدد موقعها بالرجوع إلى نموذج جامعي (مازال قائماً، رغم أنه موروث عن القرن التاسع عشر الألماني) خارج كلية الفلسفة التقليدية بالمعنى الواسع للكلمة<sup>(2)</sup>، والمقصود بها مجالات اللاهوت والحقوق والطب، حدثت هزات تستدعي الرجوع من جديد وبشكل مغاير إلى الفلسفة.

فقد برزت إشكالية جديدة للحق (في إطار ما ندعوه مثلاً بـ «حقوق الإنسان») ولتجربة المرض أو الصحة وللعلاقات بين ما هو سياسي وما هو ديني ... إلخ، استدعت في كل مكان تفاهماً آخر

---

Immanuel Kant, *Le conflit des facultés*, traduction par J. Gibelin (Paris: (2) Vrin, 1973).

مع ما هو فلسفى باعتباره كذلك. ولا يمكن لهذا الأخير، في ضوء ذلك، أن يختفي ولا أن يؤدي دور الحكم الذي كان يمنع له أو يتزع منه في السابق، دون اقتراح أي بدائل أخرى.

3 - لقد أدى التراجع الكبير في الوقت الراهن، لبعض الأرثوذوكسيات الماركسية، بالديمقراطيات الغربية إلى الانحراف في حركتين متناقضتين ظاهرياً وإن كانتا تتخذان شكل اندفاعية فلسفية وهما :

أ - الرجوع ببساطة إلى بعض الأوليات الفلسفية التي سبق لهذه الأرثوذوكسيات أن اعتبرتها متجاوزة ومقصبة وعملت وبالتالي على إسكاتها بشكل استفزازي.

ب - اعتبار انسحاب الماركسية وشروطها السياسية كظاهرة دالة، لكن دون تسجيلها كعقد ميت أو كصفحة تم طيها داخل يومية القضايا الفلسفية، لأن هذا الانسحاب يستدعي بلورة جديدة وصارمة للميراث الماركسي وافتتاحاً كبيراً على إشكاليات حديثة، غالباً ما احتمى ماركس (Marx) وراءها.

ومن الممكن، بل ومن اللازم أن يأخذ هذا الفحص الجديد وهذا النقاش الجديد مع الماركسية وبداخلها أشكالاً أصلية بفرنسا حالياً.

4 - هناك مفارقة أخرى تمثل في الانشقاق القوى والبدهي للحركات الدينية في العالم وللقوة السياسية التي تمثلها. وعلى ما يبدو، فإن هناك سببين متناقضين ظاهرياً، يتنافسان ويشاركان داخل الواقع الفلسفى نفسه، فمن جهة، يتافق هذا الانشقاق مع اهتمام متجدد بالقيم الأخلاقية والميتافيزيقية أو الشيولوجية التي لم تكن منفصلة في الغرب عن تاريخ الأديان. ومن جهة أخرى، وكإجابة أو

كرد فعل، يستدعي هذا الانبثاق اللجوء إلى «الأنوار» وإلى أشكال حديثة للعقلانية متولدة عن الفلسفة التي تقاوم النزعة الصوفية أو التي تدعى أنها كذلك وأيضاً النزعات الظلامية. ومن خلال أقصى التيسيرات التي يدفعنا إليها نمط وإيقاع الاعتبارات الحالية، فإننا نرى بأن «مسألة العقل» هي التي تتشكل هنا وتت忤ذ صبغة استعجالية جديدة. ومهما بلغ حجم الناقضات الحاصلة بين الوضعيتين اللتين عرضناهما، فإن ما س يتم تعبئته، هو الاهتمام الجديد بالفلسفة.

5 - وأخيراً، فإن الأبحاث التقنية - العلمية تقوم حالياً بتحديد علاقة جديدة بما هو فلسفى، بحيث لم يعد هذا الأخير يخترق فقط في الأشكال الكلاسيكية المألوفة، وذلك للأسباب الآتية:

أ - هناك تعايش وتواءل مباشر بين الموسوعة وكلية المعرفة والفلسفة.

ب - هناك تبعية مناطق المعرفة (عن حق) لأنطولوجيا العامة أو لهيئة متعلية.

ج - وهناك المطالب (المتأخرة) باستقلالية كل حقل علمي يسعى إلى تأسيس ذاته وإلى التشكل، عبر إقصاء كل هيئة فلسفية.

د - إن التجارب المقترنة بـ «الأزمة» تتخذ شكلاً فلسفياً على الدوام، سواء تعلق الأمر بأزمة «الأسس» أو بالقلق المتعلق بالغايات الأخلاقية والسياسية للعلم وللتكنولوجيا (الاستعمال العسكري أو البوليسي للسلطات التقنية - العلمية (techo-scientifiques) والتلاعبات بالجينات ودور المعلومات ووسائل الاتصال عن بعد، وأيضاً المشاكل الجديدة المتعلقة بالحق والطب أو الدين)<sup>(3)</sup>.

---

(3) الإحالة هنا على الشعب «غير الفلسفية» بالجامعة، انظر المصدر نفسه.

وهذه الأشكال المنمطة ليست متجاوزة بالضرورة وبال المستوى نفسه، فهناك ممارسة فلسفية جديدة وعلاقات جديدة بما هو فلوفي، تبحث عن نفسها داخل وفي حدود كل هذه المعارف.

وكديل عن فكرة «إما كل الفلسفة وأو لا شيء»، وهىمنة ما هو فلوفي على ما ليس فلسفياً، أو الاستقلالية تجاه موضوعة فلسفية، تتوالى اليوم وبشكل متاحيز (*tendanciellement*)، تعددية التبادلات الممتدة والأصلية بفعل خاصيتها المحلية وتخليها عن اللجوء الكلاسيكي إلى الفلسفي (كلجوء جذري أو أصولي *fondamentaliste*، أنطولوجي أو متعال وشمولي دوماً).

فمن جهة، تخترق أسلحة من طبيعة فلسفية، فضاءات مجهمولة من قبل ومقصية أو مهمشة. ونذكر بشكل عشوائي هنا، الممارسة والنظرية والحركة التحليل - نفسية والمعطيات الجديدة للاستراتيجية العسكرية وللقانون الدولي الذي يعالج الفضاء والإعلام والسكنى ووسائل الاتصال والشروط التكنولوجية الجديدة للعلاقة بالمرض وبالموت وبالتعديل والاكتشاف النظري للغات والكتابات والتحور والخطاب وتحول الدعامات والأشكال الفنية وبالتالي المؤسسات والتصنيفات الفنية ومفهوم «الفنون الجميلة» وما هو استدلالي أو غير استدلالي . . . إلخ.

ومن جهة أخرى، وبشكل تبادلي، تلزم هذه التدخلات الجديدة، الفيلسوف بإعادة النظر في نمط معين من السلطة (الأصولية والمتعالية أو الأنطولوجية) المتلائمة أحياناً مع برانية (*extériorité*) معينة (وبالتالي مع لاكتفاء نسبية)، بالنظر إلى هذا المحقق المعرفي أو ذاك، فهي تجبره على تغيير أسلوبه وإيقاعه، وأحياناً لغته، دون التخلص عن الفلسفة ودون الاعتقاد بصلاحيتها تماماً. ويبدو أن الفيلسوف مطالب اليوم، في الوقت نفسه الذي يتسائل فيه عن معنى

الفلسفة ووجهتها وعما يتأكد تحت هذا الاسم، بتغيير أنماط مساءلته لمواجهة التحديات والمنتظرات القادمة من أمكنة مجهلة والمؤسسات الفلسفية المقصية في الغالب، من طرف الإشكاليات التي تعرف بها وتشرعنها مع ذلك.

إن الخصائص المميزة لهذه «التشكيلات» الفلسفية الجديدة، تتمثل في الحرية والحركة والابتكار والتنوع بل وحتى التشتت. ونقصد بالتشكلات، «الموضوعات» الفلسفية الجديدة وعملية تشكلها وأيضاً «التشكيلات الاجتماعية» (مجموعة الفلاسفة، المجموعات المؤسساتية، بنيات البحث والتعليم) المتطابقة معها. ومن الصعب تبيئها ضمن ما كان يشكل من قبل «نسقاً» أو نموذجاً جامعياً، لأنها تتطلب مؤسسات بسيطة، قابلة للتأثير ومتعددة قدر الإمكان.

وستتعرف على نتائج ذلك في ما بعد. وما رسمناه بشكل عام، يمكن أن يعطي الانطباع بأن الأمر يتعلق بمجرد «ظرفية» عالمية، أو بصيغة أخرى، بظرفية أو بوحدة عرضية، فما هي الوجهة الأساسية والمشتركة لهذه الأوجه التي يبدو أنها تؤدي إلى الفلسفة، أو على الأقل تتقاطع في مكان فلسفى، رغم تناقضاتها؟ ونحن لا نريد تحديد هذه الوحدة المزعومة هنا، ولا اقتراح تأويل فلسفى مسبق أو ميتا - فلسفى لها. وسنعمل كل ما في وسعنا للامتناع عن ذلك، فلماذا نجازف عمداً بتبيئي خطاب ماقبل فلسفى، إمبريقي وحر؟ إننا نقوم بذلك لأسباب عديدة، ترجع جميعها إلى نوعية النص المقترن هنا وإلى المهمة الموكولة لنا. ويبدو من المفيد إبراز هذه الأسباب باختصار.

١ - نعتقد بأن الإجماع سيكون أسهل بخصوص ضبط هذه العلامات والأعراض، لكن الأمر يختلف بالضرورة بالنسبة إلى تأويلها، فكل علامة تعرض نفسها كخطاب وكتأويل فلسفى سابق

لكلية الحقل العالمي. ومن الممكن، في ظل وضعية محددة (لتكن هي وضعية فرنسا) إقامة مؤسسة على هذا الإجماع الأول. لكننا لا نريدربط المشروع بتأويل سابق ولا باشتغال فلسفى صادر عن جمیعاً أو عن أحدنا، فتلك هي مسؤوليتنا، ونحن حریصون على تحملها بكل صرامة ممکنة، علماً بأن التحديد (neutralisation) المطلقاً لكل تأويل سابق سيكون عبئاً وفي غير المتناول، لأنه سيجعل هذا الخطاب غير مسؤول. وما سيساعدنا على مواجهة هذه الصعوبة يتلخص في فرضية أو سؤال. وبالفعل، فإن تعليقنا لكل تأويل فلسفى سابق، لمدة طويلة، لا يجعلنا فقط خاضعين للحياء والتحفظ اللذين تتطلبهما المهمة الموكولة إلينا، بل يجعلنا أيضاً نفترض (وهو ما يقوم به كل واحد منا) بأنه ليس باستطاعة أي خطاب محدد حالياً، وفق النماذج أو المعايير الأكاديمية والمؤسساتية للتقليد، القيام بمثل هذا التأويل، سواء كان خطاباً علمياً (محلياً) أو خطاباً فلسفياً (أنطولوجياً أساسية أو فلسفة متعلالية). وهذه فرضية، وهي أكثر من مجرد سؤال.

وإذا ما تمكنا من الاعتراف لهذا المعهد بهوية أو بوحدة، فإن السؤال أو الأسئلة المثارة حوله ستتعلق بالحدود النظرية والمؤسساتية التي تمت في إطارها محاولة امتلاك هذا التأويل.

فهذا الأخير يخترق ويتجاوز كل الخطابات والمواضيعات التي تدعى الهيمنة عليه، دون أن يقصيها. وكمثال على ذلك، نذكر الفلسفة (بكل أشكالها، وخصوصاً فلسفة اللغة وفلسفة التاريخ والهرمونيقيا وفلسفة الدين) والعلوم الإنسانية (السوسيولوجيا بكل أشكالها، بما فيها سوسيولوجيا المعرفة، والتاريخ بما فيه تاريخ العلوم والتقييات، والعلوم السياسية أو الاقتصاد السياسي والتحليل النفسي ... إلخ) وعلوم الطبيعة، على افتراض أن هذا التمييز الأخير

مازال يقاوم كل تحليل. وبصيغة أخرى، لا يجب على ميثاق هذا المعهد إقصاء هذه المعطيات، فال الفكر الذي يتحدى وحدة العصر، هذا إذا ما قلنا بمعاهيم الوحدة والتحدي والعصر، لم يعد علمياً ولا فلسفياً، بالمعنى المحدد لهذه الكلمات. وفي الحقيقة، فإن كلمة «فكرة» هي التي تشير إلى هذا اللاتحديد وإلى هذا الانفتاح على السياق المذكور، فللكلمة أهميتها ولكنها ليست شيئاً آخر، فهي ليست فلسفة بل هي ما يسائل هذه الأخيرة.

2 - سيشكل هذا «ال الفكر» بالضبط أفق و مهمة و وجهة هذا المعهد و مغامرته أيضاً. وهي مغامرة لأنها تخص المستقبل ، كما قلنا ، وأن الأمر يتعلق بمجازفة ، سواء على مستوى التأملات الطموحة في أكثر المواضيع شساعة ، أو على مستوى التدخلات التجريبية في مجالات لم تكتشف من قبل . وسيجد الموقف التأملي والتجريبي الحرفى مكان تعايشهما . ولن يكون هذا المعهد منشأة ولا مؤسسة جامدة يتم من خلالها الإحاطة بمجالات تحدها برامج معروفة بجرأتها و اتقانها و انتاجيتها ، بل سيكون بالأحرى مكاناً لإثارة البحث والبحث عليه وللاكتشاف التأملي أو التجريبي وللمقترنات والتحفيزات نحو وجهات جديدة .

وهذه التيمات التي تحدثنا عنها والمتعلقة بالموضعية اليقظة لما هو فلسطي ، معروفة و تعالج ( بشكل مباشر أو غير مباشر ، لكن بشكل منفصل دوماً) من طرف المجموعات المتخصصة داخل هذه المؤسسة أو تلك . ومن المؤكد أن المعهد غير مطالب بتعويض هذا النشاط أو منافسته ، فبالأحرى الاعتراف على مؤهلاته . وفي جميع الأحوال ، فهو لا يستطيع القيام بذلك .

بالمقابل ، فإن بإمكانه أن يوفق وأن يساهم في التقاء إشكالية معزولة لا تلتقي غالباً ، وذلك وفق الأسلوب الذي حدناه قبل قليل

(عبر الإثارة الدقيقة والاكتشاف التأملاني أو التجرببي والتواصل الممتد... إلخ).

ويستدعي المعهد في أقوى لحظات وجوده وأكثرها إثارة، نقاشات أساسية بين مفكرين مشهورين من مختلف المشارب والبلدان، حول رهانات حاسمة سبق أن تحدثنا عنها.

ويمكّننا في هذا الإطار أن نقول بكل حياد إن هذه الفرصة الممنوعة لفرنسا فريدة من نوعها، فوضعية بلدنا تميّز اليوم ويمكّننا أن نقتصر بهذا الخصوص، على ما هو معروف. وعموماً فخلال الخمس والعشرين سنة الأخيرة، تميّز العديد من الباحثين الفرنسيين (فلسفه، علماء، فنانين)، بأصالة كبيرة معترف بها بكل سهولة في الخارج، وذلك باعتمادهم طرقاً وأساليب، تشكّل بالضبط ما سيكون عليه المعهد الدولي للفلسفة، رغم عدم توفرهم على وسائل هذه الأخيرة. وبالفعل فقد حصل وهي عميق بالخارج، بكون فرنسا هي البلد الذي تجاوز فيه العديد من المثقفين، من تكوينات مختلفة، الحدود النظرية - المؤسساتية أو المناطق الأكademie القائمة. وستحجب هنا عن تسمية الأشخاص، لكن من الواضح مثلاً أن أشهر философы الفرنسيين المعروفيين بالخارج هم أولئك الذين اشتغلوا على هامش البرامج والمعايير الجامعية، حيث انفتحت الفلسفة بفضلهم على العلوم والأداب والتحليل النفسي والفنون التشكيلية... إلخ.

وقد قاموا بذلك في ظل شروط صعبة، زاد من صعوبتها سلوك النظام المؤسساتي الفرنسي وسياساته التقليدية، وهو ما استوعبه البلدان الأجنبية المستقبلة لهم.

وهذه وضعية غريبة وأيضاً فرصة يتعين اغتنامها، إذ يوجد حالياً داخل منطقة هامشية أو بين مؤسساتية (entre-institutionnel)، فضاء

لم يسبق لأي ثقافة وطنية أن ابتكرته. وإذا ما رجعنا إلى المعايير القائمة بحصر المعنى (*stricto sensu*)، فإن هذا الفضاء ليس فلسفياً خالصاً ولا علمياً خالصاً ولا فنياً خالصاً.

والحال، أن غنى وتميز هذا الربع من القرن، أدى في الغالب إلى صراعات وإلى إقصاءات مذهبية أو ثوثوقية وإلى تشكيل «زوايا» بزبنائها<sup>(\*)</sup>، وإلى استغلال اختلافات صغيرة تثير سخرية المهتمين الأجانب بالوحدة العامة للمشهد الفرنسي. ويطلب تاريخ وسوسيولوجيا هذه الظواهر، دراسة معمقة يمكن للمعهد القيام بها أو متابعتها.

لكن المهم أيضاً، هو الإقرار حالياً بوجود تهدئة بعد تلك الحرب التي اندلعت وتفاقمت حدتها بفعل بنيات السلطة المؤسساتية، سواء بالجامعة أو بوسائل الاتصال والنشر. وتسمح بعض العلامات بالاعتقاد أن النزاعات من دون لقاء ولا نقاش، يمكنها أن تترك المكان لنقاشهات مباشرة وأكثر تسامحاً. ومن الممكن أن يشكل المعهد في ظل هذه الشروط، أحد الأمكنة الرئيسية للقاء وللعمل وللمناقشة، دون أن يعني ذلك السهولة والانتقائية أو الوحدة المذهبية المسكونية (*oecuménisme*). وباعتباره كذلك، فإنه من المنطقي أن يثير الاهتمام بشكل كبير. ذلك أن قيمة وعدد المفكرين الذين سيجلبهم، سيجعلان منه مكاناً لتبادلات مكثفة وخراناً للابتكار الفعال. ويعتبر إنشاء هذا المعهد لوحده حدثاً، وليس فقط حدثاً بارزاً بشكل عام. ونحن على يقين بأنه سيلقى الترحيب بفرنسا وخارجها، بحجم المنتظرات التي خلقها، ولدينا أكثر من علامة تؤكد ذلك

---

(\*) نفضلنا ترجمة لفظة *chapelle*: كنيسة صغيرة، معبد - بزاوية، لتضمنها في سياق هذه الجملة، فكرة «الشيخ والمريد».

حالياً. وبالإمكان أيضاً انتظار مقترفات غنية ومحفزات من أجل مستقبل التعليم بفرنسا «في اللحظة التي تستعد فيها الحكومة لتمديد دراسة الفلسفة في التعليم الثانوي» (جان بيير شيفنمان Jean-Pierre Chevènement) «تكليف بمهمة».

هكذا تتموقع المهمة التي كلفنا بها، في أفق تطوير هذا التعليم بالثانوي وبالعالي وبالأقسام والشعب المتخصصة وبغيرها. وإذا ما كان التعليم الفلسفـي سيمتد ليبلغ حجم أي مادة أساسية أخرى، وهذا ما نتمناه، وإذا ما كان هذا الامتداد سيحوله ويغطيه، فإنه من الممكن في ضوء ذلك، أن يلعب المعهد دوراً هاماً. وهذا لا يعني أنه سي مركز أو سيجمع كل الأبحاث التي أجريت لهذا الغرض.

فمن جهة، ستكون كل أنشطته، بشكل تلقائي وطبيعي، عبارة عن افتتاحات وفرضيات ومقترفات من أجل تعليم فلسفـي جديد، صارم ما أمكن، سواء على مستوى مقتضياته التقليدية أو على مستوى ابتكاراته.

ومن جهة أخرى، سينظم مباشرة بعد إنشائه، أبحاثاً وتجارب منظمة في هذا الاتجاه، وهذه مهمة حاسمة سنوضحها في ما بعد. وبهذا المقتضـى، سيهـيـع مجموعة من المقترفات الجديدة والواضحة (إجراءات بيداغوجية، برامج، مناهج، مضامين وأيضاً تحرير للأمكانـة لشق طرق أخرى ومن أجل ممارسات أكثر إبداعـية... إلخ)، بغرض تمديد التعليم الفلسفـي قبل النهائي وخارج شعب الفلسفة بالجامعة. طبعـاً، سيشارـك في هذا العمل - الاقتراحي والتحفيـزي - كل الراغـبين في المشاركة بالتعليمـين الثانوي والـعالي وبالـمركز الوطنـي للـبحث العلمـي (CNRS) وبـغيرـه من المؤـسسـات. وسنعمل أخيرـاً على تحقيق الرغبة المـعبر عنها في الجمعـية العامة لـلـفلـسـفة، مستـفـيدـين من أعمالـها المـنشـورة وأيضاً من أعمـالـ مجموعةـ الأـبحـاثـ حولـ التعليمـ الفلـسـفيـ. وهذه مجرد إـمـكـانـيةـ ومـثالـ.

## تدخل العلوم ومسألة التخوم

ما الداعي إلى الجمع بين العنوان الفرعى «تدخل العلوم»  
وعنوان «الفلسفه»، إلى جانب كل من «العلوم و«الفنون»؟

إن بعض الأفكار السابقة قد مهدت من دون شك لجوابنا.  
ويتعين علينا الآن توضيح جوانب مفهوم يعتبر ضروريًا بالنسبة إلى  
الهندسة النظرية - المؤسساتية للمعرفة، رغم عدم توفره على  
المشروعية النظرية داخل حقل موضوعية محددة.

فالأمر يتعلق هنا بما يحدث وبما يمكن أو يجب أن يحدث  
داخل مجالات الكفاءات المنشورة، عندما يتم تجاوز الحدود أو  
نقلها. وبتحويلنا لعبارة إينشتاين<sup>(4)</sup> (Einstein)، سنعرف «تدخل  
العلوم» بكونه كل موضوعة وكل كفاءة ونشاط بحثي (سنعبر عنه في  
ما بعد بالإنجازية) لا تعرف لها خريطة المؤسسات، في مرحلة معينة  
 بشعب قارة مؤهلة (habitables) وأماهولة (habilités). ويمكن أن  
تبدو مناطق عدم الاستقرار هذه، متورّفة وغير مأهولة بالنسبة إلى  
تمثل اجتماعي معين للبحث المنظم. وفي الواقع، فهي أمكنة  
تداولات واسعة وتكون موضعًا جديدًا أو بالأحرى شبكات  
موضوعاتية جديدة بامتياز. وتسمح هذه المسالك التي سيتم شقها  
بالربط بين طرق مؤسساتية ذات حركة مرخص لها وبين إشارات  
مشفرة ذات صبيب مبرمج (متتج أو معيد للإنتاج). ومن الممكن أن  
يكون شق هذه المسالك الجديدة قد بدأ أو سيتم الشروع فيه لاحقًا،  
كما يمكن التحضير له أو تركه رهين الصدفة، مادام لا يتعلّق فقط

---

(4) ذكره بروديل (Braudel) وسننزله هنا عن سياقه، حيث سنستعمله بشكل مغابر  
للتضيّبات الظاهرة التي جاء فيها أن الله هو الضامن لتدخل العلوم، مثلما هو الشأن بالنسبة  
إلى الإله الجوهر (Dieu Substance) لدى سبينوزا (Spinoza).

بمبادرة الذات («الحرة» أو «المكونة» وفق برامج التربية)، بل يدخل في علاقة معقدة مع تكنولوجيا الإعلام والتواصل الجديدة. وفي الحالتين معاً، سنتحدث عن تداخل المعرف أو «تدخل العلوم»، لأن الأمر يتعلق بانبعاث موضوعات جديدة داخل مسالك مائة أو ممتدة تسمح لمجالات منفصلة بالتواصل في ما بينها.

إن هذا الامتياز الممنوح لهذه التداخلات، هو ما سيميز مسار المعهد، من خلال عمليات الاكتشاف والتجريب والتجديد والابتكار والاقتراح والانطلاق والرهان داخل فضاءات معروفة أو معترف بها بالكاد، وخصوصاً النقل بكل ما تحمله هذه الكلمة من معاني. وسنستخلص في ما بعد، النتائج المتربعة عن وضع وتنظيم وشكل وإيقاع أنشطة المعهد، فالامر يتعلق في جانب كبير منه، بالقيام بأبحاث وصياغة إشكاليات وكفايات جديدة، ستضطر للهجرة وللانتقال إلى مؤسسة استقبال أخرى موجودة أو يتعين خلقها، ما أن يعترف بضرورتها وبوحدتها المستقرة، فالمطلوب إذن هو ابتكار أفضل الشروط والإيقاعات بالنسبة إلى هذه التداخلات والتنقلات. ونحن على علم بالصعوبات التي تواجهها مؤسسة للبحث واثقة من نفسها داخل مجال كفاءتها ومشروعيتها وإنتاجيتها، عندما تستقبل بحفاوة تيمات أو موضوعات قد تخلخل أو تتجاوز برامجها العام. وهذه الصعوبات متنوعة على مستوى مصدرها وتجلياتها، فهي تخضع لجاذبية منتظمة تستدعي دراسة منظمة، في إطار الحركية النظرية - المؤسساتية الواسعة التي يتعين قبولها اليوم.

وستحظى هذه الدراسة بالأفضلية داخل المعهد الذي سيكون مطالباً بدوره بالتساؤل مباشرة أو بشكل غير مباشر، حول شروط إمكاناته الخاصة. ولن تكون هذه المسائلة مجرد سوسيولوجيا تأملية للمعرفة وإن كانت كذلك! مما يؤكّد على ضرورة ربط الفلسفة

بالمعنى الذي حددناه من قبل، بهذه الأقسام المتداخلة والممتدة والنشطة وذلك لدوعٍ كثيرة.

### الإنجازية

ومرة أخرى، فإن المعرف التي يتعين أن نتعرف بداخلها على مسالك جديدة في السياق الذي حددناه، لا تحصر ضمن ما ندعوه عادة بـ «العلوم» (رياضيات، منطق، علوم طبيعية، علوم إنسانية أو اجتماعية)، فهي تمتد لتشمل كل الكفايات في جميع الميادين. وهكذا، فإن المعهد مطالب بفعل التداخل والانتقال، بالانفتاح على التجارب الفنية وعلى كل صيغها (نظيرية وتطبيق) الأدب والفنون التشكيلية والموسيقى والمسرح والسينما وكل التقنيات السمعية البصرية).

وتعتبر هذه الإمكانيات بدائية، وهي منتظمة إمبريقياً في العديد من الجامعات، كما هو الشأن في الولايات المتحدة الأمريكية، فالأمر يتعلق بمنع هذه الأبحاث طابعاً رسمياً وإغناها وتنظيمها وبفسح في المجال في ظل بعض الشروط، ليس فقط أمام الأعمال النظرية حول الفنون والتقنيات من كل نوع، بل أيضاً أمام الأبحاث المسماة «إبداعية».

هناك إذن تلاحم بين التخني (Téknè) «التقنية» والبويزيس (الشعرية (Poiésis)، وكما قلنا من قبل، فإن الكفايات التي نستدعيها لن تكون نظرية فقط، بل ستتحدد أيضاً الإتقان (savoir-faire) والجودة (savoir-produire)، وبالتالي وكما هو مألف بالنسبة إلى الكفاءة (compétence)، القدرة على الإنجاز (performance).

ويجب علينا التشدد على هذه النقطة، لأنها تحدد أحد الرهانات الأكثر أصالة بالنسبة إلى المعهد، ونقصد بذلك، المجازفة

الكبيرة وصعوبة الحساب. ولا يعني التأكيد على الإنجاز طبعاً، تثمين الخاصية «الإنجازية» كما يقال، للتقنيات أو للعمليات المبرمجة ذات المردودية، فقد بينا على العكس من ذلك، كيف أن المعهد مطالب بالتخلص من الصيغ الحسابية المهيمنة دون أن يعني ذلك وسمه بالللانتجاجية (*improductivité*)، وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار إيقاعات أخرى وبنيات كيفية متنافرة وظواهر احتمالية أو خاضعة للصدفة، تنفلت من الحساب المؤسسي الكلاسيكي. وتشير بأنه من الممكن أن يصبح هذا الأمر موضوعاً مفضلاً داخل المعهد، بكل تأثيراته على المعرفة (كفاءة وإنجاز) وعبر التحولات التكنولوجية القائمة، خصوصاً تلك المتعلقة بالتوثيق (*archivation*) والتخزين (*stockage*) وإيصال المعلومات والمعلوماتية والتواصل عن بعد وبنوك المعطيات وإشكالية «الذكاء الاصطناعي»<sup>(5)</sup>.

ومن مهام المعهد، «التكوين على البحث» وبالتالي فهو مطالب بتطوير الكفاية التقنية من أجل النفاذ إلى هذا الاستعمال الأدائي (*instrumentalisation*) الجديد للمعرفة ويتأمل جديد من طبيعة «فلسفية» أصلية، حول هذا الشرط التكنولوجي الجديد للمعرفة وللتواصل وحول دور «وسائل الإعلام» وحول سياسة العلم والمسؤوليات الجديدة الناتجة عن ذلك.

ونقترح بأن يكون هناك اعتراف بالإمكانية وبالمطلب «الإنجازيين»، كسمات أساسية للمعهد. وهذه السمات لم تكن أبداً قائمة باعتبارها كذلك داخل أي مؤسسة للبحث والتعليم، وذلك لأسباب بنوية فلسفية وسياسية.

---

(5) بخصوص هذه النقطة الأخيرة، يمكن لقضايا وبرامج المعهد أن تقاطع مع برامج مركز دراسات الأسواق والتكنولوجيات المتقدمة (CESTA)، فمنذ تأسيسه، انخرط المعهد في نقاشات من هذا القبيل وتوقع تبادلات في الموضوع مع المركز المذكور.

ومما لا شك فيه، أن كل لغة فلسفية أو نظرية عموماً تبرز في الظاهر، ومن خلال معايير «تقريرية» (constatives) أو وصفية (descriptives)، قوى «إنجازية» (performatives) تم تجاهلها عموماً أو بالأحرى نكرانها، وفي جميع الأحوال، حرمانها من كل مشروعية داخل مؤسسات «المعرفة».

هكذا، أقصيت كل إمكانية مشروعة لجعل فعل خطابي، حدثاً مثيراً لحدث آخر، وهو ما لا يساير الإمكانية المألوفة، المعهود بها منذ زمان، والمتمثلة في الاستدلال على الأحداث والأفعال بالكلمات.

إن الأمر يتعلق للتذكير، بأفعال اللغة التي تعتبر بنيتها ذاتها وفي ظل سياقات معينة، سبباً مباشراً لبعض الأحداث. ولا يسمح المقام هنا بمعالجة الإشكالية الحالية للملفوظات الإنجزائية و«اللتداولية» (pragmatique) عموماً، فهي تمدد حقلها وتنعقد بسرعة متزايدة. وينبعطي بعد الإنجزائي، بصيغ فارقية، كتلة ضخمة من الملفوظات النمطية. ولن نحتفظ من هذا المعنى الذي يهم أيضاً الفلسفة واللسانيات والمنطق والأدب والفنون والخطاب السياسي، سوى بتأثيره المؤسساتي، لأن بإمكانه وحده أن يشكل حقلآً موسعاً ومتمايزاً للبحث بالنسبة إلى المعهد وتحولآً بنويتاً في تاريخ عدد (dispositifs) المعرفة ومشروعاتها.

ولأول مرة، ستتحمل مؤسسة بصراحة، مسؤولية بعد اللغوي الذي ظل إلى حد الآن مقصياً ومرفوضاً. ويمكن لتأثير هذه التحولات أن يكون كبيراً، إذا ما أردنا متابعة كل نتائج هذا المبدأ، كما أن إنشاء مثل هذا الفضاء المؤسساتي سيكون «إنجازاً» تدشينياً غير مسبوق، مع كل المخاطر التي تحملها «ضربة» (coup) من هذا النوع. لكن، كيفما كانت هذه المخاطر، فإن هذا الحدث سيحمل دلالة «فلسفية»، حيث سيؤدي إلى إعادة النظر في كل المبرهنات

(théorèmes) والمبادئ التراتبية التي تأسست عليها أجهزة البحث والتعليم، سواء تعلق الأمر بأفعال اللغة في علاقتها بتكنولوجيا التواصل أو بالتخني (tekhnè) عموماً أو بالعلاقة بين النظرية والتطبيق والفلسفة والعلم والفنون.

وفضلاً عن النتائج البعيدة المدى، فإن هذا التدشين سيسمح على الفور، بقيام المعهد بكل وضوح، ومن ضمن المهام التي حددتها لنفسه، بتفضيل بعض الإنجازات خصوصاً في المجالات الفنية (الاستدلالية أو غير الاستدلالية) التي تتوافر على قيمة الاكتشاف التجريبي وعلى التقاطع الذي أشرنا إليه من قبل، فكل تجربة من هذه التجارب، تتضمن رهاناً «فلسفياً» قد يؤدي إلى إثارة موضوع جديد.

## في ما وراء تداخل التخصصات

يجب أن نوضح هنا، بأن هذا التقاطع الممتد للمعارف، لا يقتصر على ما ندعوه بـ«تداخل التخصصات» كتشارك مبرمج بين ممثلين عن العلوم التي تدرس موضوعاً مشتركاً، تم التعرف على جوانبه بواسطة مناهج مختلفة ومقاربات متكاملة. إن تداخل التخصصات المفهوم بهذا الشكل والضروري داخل حدود ذاتها، لا يؤسس إشكالية غير مسبوقة ولا يتذكر موضوعات جديدة، فهو لا يدعى تغيير البنية والحدود المعترف بها، لحقول البحث وللبروتوكولات والمقاربات المتعلقة بها. بالمقابل، فإن التداخلات التي نرى أنه من الضروري إثارتها ومضاعفتها، ستسعى إلى تحرير إشكاليات وأحداث اللغة التي عملت المواد التخصصية القائمة على منهاها أو تهميشها أحياناً، بسبب قوتها ذاتها وبسبب مشروعيتها ونرجاعتها.

وبالنسبة إلى المعهد، فإن الأمر لا يتعلّق بتبعة عدّة كفایات حول تيّمة سبق اكتشافها، بل بابراز تيمات وأنماط جديدة للبحث وللتعليم. وسيكون من الضروري، أكثر من أي وقت مضى، استدعاء معارف تم تأكيدّها بفعل تقاطع «مواد تخصصية» قائمة. وسينجز هذا الأمر، من أجل خلق وحدات جديدة للبحث، تقترح في ما بعد على هيئات أخرى بالبلد أو في باقي دول العالم، نظام وكصيغة نظرية مؤسّاسية قارّة.

ويعتبر رسم التقاطع بمثابة ميثاق للمعهد، بحيث سيوحّي بخصوصيته في توجيه الأعمال وتحديد المسؤوليات واختبار المشاريع وتقييم النتائج. وبشكل عام، فإن شق الطرق بشكل متدرّج، سيأخذ صيغتين، تقاطعان بدورهما.

## 1 - تخوم «خارجية»

يمكن لمثل هذا التقدّم أن يبرّز مكاناً أو تيّمة لم يسبق لأي مادة أن تعرّفت عليهما أو عالجتهما. ولا يعني ذلك، أن هذه الموضعة الجديدة في غير متناول البحث القائم والمشروع من حيث المبدأ، بل يمكن الاعتراض على هذا الأمر، بالتأكيد على أن التقدّم العادي لأي مادة يتمثل في اكتشاف وتحليل موضوعات وخاصّيّات جديدة، داخل حقل محدد للموضوعية. وكل مساهمة علمية، من أبسط البحوث إلى أكثرها طموحاً، تخضع مبدئياً لهذا المعيار وهو ما ندعوه بـ «البحث».

يجب علينا إذن توضيّح نوعية شق الطريق الممتد الذي تم تفضيله على غيره، فبإمكان بعض عمليات شق الطريق (وهذا معيار كمي دقيق في اعتقادنا)، أن تقبل مبدئياً من طرف هذه المؤسسة أو تلك، وبالتالي تصبح من دون مستقبل نظراً إلى غياب الدعم الكافي. هكذا تهمش الأعمال الأصيلة وتسجن داخل فضاء ضيق أو داخل

إطار مختلف. ولا يعتبر عدم كفاية الدعم أمراً غير ذي قيمة أو وليد الصدفة، فهو يحيل على دواعي وعلى مصالح وبنيات سياسية - مؤسساتية تستدعي المساءلة في كل مرة يتم فيها الحديث عنها، داخل حركتها ذاتها. ويتعين علينا أن نتساءل في كل لحظة: لماذا لم تتمكن هذه الأبحاث أو تلك من التطور؟ ما هي العوائق التي تواجهها؟ ومن الذي يضعها وكيف؟ ولماذا؟ ولأي غرض؟

ومن الممكن أن يلعب المعهد، إلى حد ما، دور الكاشف على المستوى النظري - المؤسساتي. وإذا ما أرجعنا هذه المساءلة إلى حدودها الخاصة، فإنها ستضاعف من الأسئلة المشابهة وستسمح بمعالجتها بناء على ذلك. ويستحيل تحديد ووضع لائحة قبلية ومعقلنة لهذه الإقصاءات والإبعادات وأشكال المنع والتهميش (المتكتمة أو العنيفة)، فمن حيث التعريف، ستكون الأمثلة التي يمكن تقديمها بهذا الخصوص، متتجاوزة في جزء منها. وستظهر عمليات «فتح الأقفال» (*déverrouillages*) خلال عمل نريد إبراز ملامحه، كما ستقترح بهذا الخصوص، نماذج مختلفة لتأويل عام أو لتدخل خاص.

ولا يمكننا في هذا المقام، سوى التعرف على شكلها المجرد وعلى معياريتها الأكثر انفتاحاً. وسيؤدي هذا النوع من التخوم، إلى تحليل من طبيعة فلسفية كما أن خلق تواصل بين العديد من مستويات المعرفة على نمط غير مقتصر على تداخل التخصصات، سيطرح تساؤلات عامة في كل مرة. وفي هذه الحالة، لن يتخد اللجوء إلى الفلسفة شكله الفلسفى والتراتبى كتحكيم لهيئة أنطولوجية أو متعلالية تشريع لقضايا ممكنة. وما هو مبحث عنده الآن، هو أسلوب فلسفى مغاير وعلاقة أخرى للغة الفلسفية بالخطابات الأخرى (كعلاقة أفقية ومن دون تراتبية ودون إعادة تمركز جذري أو أساسى وبلا معمارية ولا شمولية إلزامية)، فهل سيظل هذا الأسلوب فلسفياً

مع ذلك؟ هل ستختار الفلسفة امتحان هذه المعارف الجديدة وهذه الهندسة الجديدة للحدود؟ ذلك هو اختبار وسؤال المعهد نفسه.

## 2 - تخوم «داخلية»

يمكن لنوع آخر من العمل المتاخم، ان يحدد مهمة المعهد، بحيث سيتم إبراز مسألة الحدود، داخل مادة واحدة هذه المرة وداخل عدة نظرية - مؤسساتية منظمة مسبقاً. وهي اللحظة التي تواجه فيها معرفة وضعية معينة في حقلها المستقل، صعوبات وحدوداً لا يمكن لمنهجها الأكسيومي ولا لصيورتها الخاصة، إثارتها، فبشكل عام، يقوم علم أو تقنية (tekhne) بمساءلة فرضياتهما الخاصة وتحويلها وتغيير شكل وإطار إشكاليتهما وثنيتها داخل تصورات أخرى. وهذه اللحظة النموذجية والعادبة بالنسبة إلى كل بحث، ليست بالضرورة لحظة «أزمة أبستيمولوجية» أو «بحث في الأسس»، فيإمكان نماذج اللحظة المسماة «نقدية» أن تحول، ورغم أنها تتخذ صبغة فلسفية، إلا أن بإمكانها خلخلة الثقة الفلسفية التي تأسست عليها، فلهذه الثقة الفلسفية تاريخ وقد اتخذت أشكالاً عديدة بحيث لا يمكن للفيلسوف تفادى مساءلتها من كل جوانبها، بدءاً بالمساءلة الكلاسيكية حول ماهية الميتافيزيق، مروراً بمساءلة حدود وجهة الفلسفة والبحث والتعليم الفلسفيين وانتهاء بأسئلة غير مسبوقة، منبثقة من حدود المعارف والسلطات والعدد التقنية الجديدة التي لم يسبق للفلسفة اخترافها.

ولا يمكننا هنا، اقتراح نماذج لبلورة هذه الأسئلة، فبالأحرى إيجاد أجوبة نمطية لها. ونشير فقط إلى ضرورة منحها - وبسرعة - مكاناً وفرصة على قدر حجمها. هكذا، ستتجدد كل الإشكاليات والمقترحات المتعلقة بها (وهي غير محدودة العدد) استقبلاً متميزاً داخل المعهد الجديد. ولا يعني هذا أن كل الخطوات من هذا القبيل

هي التي ستشكل برامج المعهد، فهذا أمر يتجاوز حدود مثل هذه المؤسسة وأبعادها، ولربما كل مؤسسة بشكل عام، ففكرة التشبع لا تكتسي أي أهمية هنا، ومن الممكن إنجاز برنامج حول ما سيشكل كل تعاقد برمجي (*contrat programmatique*). لنقل باختصار، إن قاعدة المعهد تمثل في إعطاء الأولوية لهذه الإشكاليات المتاخمة، وقبل ذلك للإشكاليات المتعلقة بحدود ما هو فلوفي باعتباره كذلك. وستعطى الأولوية أيضاً بعض أساليب المقاربة، مثل اكتشاف الحدود والتدخل المتفرد أو الغريب وبطبيعة الحال، فإن ما هو غريب ومتاخم أو خاضع للصدفة، لم يتم تثمينه، غير أنه من الممكن إدراجه ضمن مشاريع البحث بالمعهد، إلى جانب عناصر أخرى ذات أهمية.

وتؤدي الخطاطة المقترحة من طرفنا إلى مسألة وربما تحويل العلاقة بين الفلسفة والمعارف القائمة داخل نموذج المؤسسة الجامعية المهيمن بالغرب منذ بداية العصر الصناعي، أي مسألة البنية الأنطولوجية - الموسوعية العمودية التي تروم تجميد كل حدود المعرفة المرخص لها، فمن المفترض أن الفلسفة هي التي تنظم وتحكم في فضاء المعرفة وفي كل مناطق الموسوعة. لكن هذا المبدأ التراتبي سيخضع للقلب حينما يتعلق الأمر بالسلطة، فشعبة الفلسفة (أو «كلية الفلسفة» التي تحدث عنها كَتَت في مؤلفه *صراع الكليات*<sup>(6)</sup> (*Le conflit des facultés*) تخضع للمواد التخصصية الممثلة لسلطة الدولة<sup>(7)</sup>.

إنها قادرة كليّة وغير قادرة! ذلك هو مصير الفلسفة داخل نظام

---

(6) والمقصود بها جموع المواد التخصصية الخاضعة لمادة العلم العقلي الخالص: رياضيات خالصة، فلسفة خالصة، ميتافيزيق الطبيعة والأخلاق.

(7) وهي الشيولوجيا والطب والحقوق، في تلك الفترة، غير أن تحديتها يظل ممكناً.

يخضع كل اللغات الجامعية ذات الملفوظات النظرية (مثلاً ما يخضع الجامعة برمتها) إلى ممثلي سلطة الدولة، خصوصاً في ما يتعلق بالأحكام غير «التريرية».

لقد كانت الفلسفة هي كل شيء ولا شيء (ولهذا السبب وللمنطق نفسه)، اعتبر شيلنگ (Schelling) على فكرة «شعبية» الفلسفة مادامت هذه الأخيرة توجد في كل مكان، وبالتالي لا توجد في أي مكان، أي ليس لها وجود بمكان محدد).

ومنذ تلك الفترة، ظلت التأملات بخصوص موت أو بقاء الفلسفة محافظة على علاقة أساسية مع الإسقاط المؤسساتي. وقد عبر هذا الأنماذج الكٰنتي (paradigme kantien) بقوة، من خلال تلوينات عديدة، عن منطق العلاقة بين الدولة والفلسفة والمعارف غير الفلسفية.

هكذا، سيؤدي مفهوم الجامعة (universitas)، بشكل مباشر أو غير مباشر، إلى هذه المفارقات التي مازالت راهنة والمتمثلة في تناظر الهيمنة الفلسفية إلى حد ما، مع عزلها بل ومع محاصرة التعليم والبحث الفلسفيين من طرف المجتمع المدني أو من طرف جهاز الدولة. ويمكننا الاقتصر على ما حدث بفرنسا، كمثال دال وخاضع للمنطق نفسه، حيث يعتبر قسم الفلسفة («ملكة المواد» و«تتويج الدراسات»)، كمكان مسيح تسجن فيه الفلسفة وتحرم من المعاملة والكرامة المعترف بهما للمواد الأخرى (ونحيل بهذا الخصوص على أعمال مجتمع الأبحاث حول التعليم الفلسفـي (GREPH)). ومن الممكن إعادة النظر في الفضاء التراتبي وفي كل الحدود النظرية - المؤسساتية المهيكلة له، ومن خلال تحويل وتمديد التعليم الفلسفـي (قبل القسم النهائي بالثانوي وخارج وحدات التدريس والبحث الفلسفـية). وإذا ما أصبح توسيع تعليم الفلسفة، وفقاً

للتزامات رئيس الجمهورية، واقعاً سياسياً، فإن إنشاء المعهد الدولي للفلسفة سيسير في الاتجاه نفسه.

وعلى أي حال، فإن اقتصاد مشروعنا يفترض هذا الأمر، فهو يضع هندسة جديدة ويعوض ما نسميه بنوع من السهولة الوحدة العمودية (*univerticalité*) (كوحدة جذرية للمؤسسة وكهيمنة أنطو - موسوعية وكتنزة مركزية وكتمة قصي وكتراتب)، بتعديدية العلاقات الممتدة والأفقية والمتنوعة. وتسمح العديد من العلامات بالإقرار بأن الوقت قد حان لتحقيق ذلك.

### البعد الجماعي والدولي للمعهد<sup>(\*)</sup>

ما الداعي إلى تأسيس معهد وتحديداً معهد دولي؟ إذا ما كنا قد لجأنا إلى الاسم التاريخي للمعهد (كوليج)، فذلك لكي نأخذ المقدمات التي حاولنا تبريرها بعين الاعتبار، فهذه المؤسسة الجديدة لا يجب عليها أن تكون مدرسة ولا جامعة. ولن تكون فقط مركزاً للأبحاث بالمعنى التقليدي للعبارة. وبذلك سيكون عمل المعهد مستقلاً ولبيانياً، على مستوى التوظيف والتسيير الإداري وفي علاقته بالدولة والوطني والجهات. وسنعمل في ما بعد، على مضاعفة الاقتراحات الرامية إلى ضمان هذه الخاصية الجماعية. لنقل حتى نظل في حدود العموميات، إن سلطة الوصاية مطالبة بأن تشجع هذه الاستقلالية وإمكانية المبادرات غير الممركزة واللوجوء - وفق بعض الشروط - إلى الموارد خاصة والتعاقد مع هيئات محلية ودولية، بدل عرقتها.

وهناك خصائص جماعية أخرى، تتمثل في الأسلوب الحر والتعددي المميز للعلاقة بين أعضاء المؤسسة وضرورة إقصاء كل

---

(\*) يلعب دريدا هنا على معنيين للفظة collégial وهم مجتمع ومعهد.

تراتبية قارة وكل ظاهرة «مدرسية» وكل سلطة أو تعصب مذهبية والتجدد السريع للأعضاء النشيطين بالمعهد وسهولة التحرك بين هذا الأخير ومؤسسات البحث والتعليم الأخرى (ثانويات، جامعات، المركز الوطني للبحث العلمي (CNRS)، معهد فرنسا، معهد الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية (EHESS)، مؤسسات أجنبية... إلخ)، والمشاركة الواسعة والحيوية بين الأعضاء النشطين بالمعهد وباقى الأعضاء.

ومما لا شك فيه، أن هذه البنية الجماعية، ستيسر استقبال الطلبة والباحثين والفنانين الأجانب. ذلك أن بعد الدولي للمعهد، يجب أن يبرز كميزة من بين مميزاته الأساسية. ويعتبر القانون الأساسي بهذا الخصوص واضحاً، لأن الأمر يتعلق بأصله وقوته إشعاع هذه المؤسسة الفريدة من نوعها في فرنسا ولربما بالعالم. علينا أن نعترف بأنه إلى حد الساعة، لم تتوفر فرنسا لنفسها وسائل تعاون دولي على نطاق واسع، خصوصاً بالفضاءات التي رسمناها. وهذا أمر هام بالنسبة إلى الباحثين الأجانب والفرنسيين الذين يتم استقبالهم في دول أخرى وخصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية.

فالبنية الجماعية تجعل الخطوات الممهدة لاستقبال باحث أو فنان أجنبي في ظروف جيدة، متبعة وصعبة ومحبطة في الغالب. ونحن لا نتحدث هنا عن قيم الضيافة الثقافية التي تحترمها فرنسا مبدئياً، عندما يتعلق الأمر بهذا الكاتب الكبير أو ذاك (علماً بأن تاريخ المهاجرين الذين لم نعرف كيف نقايهم إلى جوارنا، مأسوف عليه). وفي ما وراء الضيافة الفردية، يبدو لنا من المستعجل والحيوي جعل إمكانيات جديدة وغنية وبارزة ومثيرة منفتحة على التبادلات الدولية وعلى التعاون العفوبي مع مؤسسات أجنبية. ويجب أن يحصل ذلك في جميع الاتجاهات، مع إعطاء الأولوية للتبادلات مع البلدان

الأفريقية والشرقية والأمريكية اللاتينية، وبشكل عام، مع البلدان السائرة في طريق النمو. ويرجى أن يتم تجريب أشكال جديدة للتعاون، تهم بالأساس مجال التكوين والبحث. كما يتبع تفادي جعل المعهد، مؤسسة جديدة ذات نزعة مركبة أوروبية (européo-centrique)، دون إهمال العلاقات مع الولايات المتحدة ومع بلدان أوروبا الشرقية والغربية.

أ - من اللازم السماح للمثقفين الفرنسيين المعروفيين بأعمالهم والذين يستقبلون بحفاوة بالخارج ، القيام بمبادرة مماثلة.

ب - من الأكثـر إفادـة أن يقيـم الـطلـبة والـباحثـون الفـرنـسيـون عـلـاقـات دـائـمة مع الأـجانـب المـقـيـمـين بـفرـنـسـا مـنـذ مـدـة طـوـيـلة ، لـعـرـض أـبـاحـيـم وأـيـضاً لـمـتـابـعـة أـنـشـطـهـم الخـلـاقـة بـعـيـنـ المـكـانـ.

ج - من المأمول أن يصبح المعهد مكان تبادلات دولية (لسانية، ثقافية، علمية وفنية)، ملائمة لخصوصيته، بحيث لا تنحصر في التواصل الثنائي. ويتعين أن تصبح إشكالية اللغات الوطنية في المداخلات العلمية (أخذًا بعين الاعتبار للمعطيات الجديدة لتكنولوجيا الإعلام)، تيمة هامة وقارنة بالنسبة إلى المساهمين في سير المعهد<sup>(8)</sup>.

د - ويجب أن يسمح هذا الانفتاح الدولي ، داخل حقل فلسفـي تقليدي علىـ الخـصـوصـ، بـمضـاعـفةـ المـبـادـراتـ الأـصـلـيـةـ التيـ أـصـبـحـتـ ضـرـورـتهاـ التـارـيـخـيـةـ أـكـثـرـ إـلـحـاحـاـ مـاـ مـضـىـ. وـنـحـنـ نـعـلـمـ بـأنـ «ـالـعـالـمـ الـفـلـسـفـيـ»ـ - عـلـىـ اـفـتـراـضـ أـنـ يـتوـافـرـ عـلـىـ وـحدـةـ . لـيـسـ مـوزـعـاـ فـقـطـ بـيـنـ «ـالـمـدارـسـ»ـ وـ«ـالـمـذاـهـبـ»ـ، فـيـ ماـ وـرـاءـ المـضـامـينـ وـالـمـوـاـقـفـ الـفـلـسـفـيـةـ

---

(8) نذكر بـأنـ معـهـدـ فـرـنـسـاـ، سـمـيـ عـنـدـ إـشـائـهـ، معـهـدـ الـلـغـاتـ الـثـلـاثـ (ـلـدـرـاسـةـ الـلـاتـينـيـةـ وـالـيـونـانـيـةـ وـالـعـبـرـيـةـ).

وفي استقلال عنها، ينقسم هذا «العالم» إلى مناطق ذات حدود لسانية - وطنية، يعتبر اجتيازها أصعب من اجتياز الحدود السياسية.

وأحياناً ما تبدو هذه الاختلافات التقليدية على مستوى «الأسلوب» و«البلاغة» و«الإجراء» أخطر من الخلافات المذهبية. ورغم أنها لا تختزل في اللغة وفي التقليد الوطني، إلا أنها تظل متنمية إليهما بقوة.

إن هذه المساحات الفلسفية التي يندر التنقل عبرها، هي بمثابة تحدي تاريخي (وفلسفي) للفلسفة. وسواء اعتبرنا الأمر لغزاً أو فضيحة، فإن هناك ظاهرة يتبع دراستها وإلا اختزلت بشكل منظم وبتكليف أخرى. وتستكون هذه المسألة إحدى أصعب المهام وأكثرها ضرورة بالنسبة إلى المعهد الذي يمكنه أن يلعب بهذا الخصوص دوراً لا يغيب. وللأسباب التي سبق ذكرها فإن العديد من الفلاسفة الفرنسيين والأجانب، ينتظرون الكثير من هذا المشروع الشاسع ويعتقدون أن بإمكان فرنسا اليوم، أن تمنحه أفضل الفرص.

## الملحق الثالث: منطلقات

### (من أجل المعهد الدولي للفلسفة) (1982)<sup>(1)</sup>

#### فهرس هذا الملحق

635 .....	- تنبية .....
641 .....	- وجهات (مقصودة) .....

---

(1) [نشر نص «الانطلاقة» في مجلة المعهد الدولي للفلسفة (*Collège international de philosophie: Science, Interscience, Art*) أيلول/ سبتمبر 1982 إلى السيد جان بيير شيفنمان (Jean-Pierre Chevènement) وزير الدولة ووزير البحث والصناعة، من طرف فرانسوا شاتلية (François Châtelet)، جاك دريدا (Jacques Derrida)، جان بيير فاي (Jean-Pierre Faye) ودومينيك لوکور (Dominique Lecourt). وأعيد نشر النص في الكتاب الذي هیأه المعهد في خريف 1983 تحت عنوان «مقتطفات تقرير من أجل المعهد الدولي للفلسفة»، كما صدر جزئياً بمجلة (*Tel*) (Temp, économie littérature) العدد الثامن بتاريخ 25 تشرين الثاني / نوفمبر 1982.]

وشكل شاتلية ودریدا وفاي ولوکور في حينه «بعثة الحكومة الفرنسية» المكلفة بدراسة إمكانية تأسيس معهد دولي للفلسفة. وحسب البعض، فإن فكرة هذه المؤسسة تم التحضير لها خلال نضالات وأعمال مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى ونقاشات الجمعية العامة للفلسفة (ويمكن الرجوع إلى هذا الموضوع ضمن هذا الكتاب). وكانت هذه النضالات قائمة ضد حماولات حكومات فترة السبعينيات، تقليص بل وإقصاء تعليم الفلسفة بالقسم النهائي. و مباشرة بعد انتخاب فرانسوا ميتيران (François Mitterrand) رئيساً للجمهورية الفرنسية، كلف شاتلية ودریدا وفاي ولوکور بمهمة رسمية من طرف جان بيير شيفنمان. هكذا، وبتاريخ 18 أيار/مايو 1982، وجّه دریدا باسم البعثة التي كلف بتنسيق أعمالها، رسالة مفتوحة إلى عدد كبير من الباحثين والمدرسین في كل أرجاء العالم، داعياً إياهم إلى بلورة =

I - التفكير في الوجهة: نهايات وتخوم بالنسبة إلى الفلسفة	
والعلوم والفنون ..... 647	
- الوجهة والشرعنة، الشرعنة والسعى نحو الهدف	
أ - قضايا الميتافيزيق والأنطو - ثيولوجيا ..... 651	
ب - إشكالية نهاية الفلسفة أو حدودها ..... 651	
ج - مثال هайдغر ..... 653	
د - دراسات نسائية ..... 656	
II - الوجهة والغاية	
- الغائية والتزعة الأخروية حاليًا ..... 657	
أ - التوريط الفلسفى لعلوم الأحياء ..... 657	
ب - المشاكل الفلسفية والأخلاقية والسياسية والقانونية	
المشاركة من طرف التقنيات الطبية الجديدة وأسس	
أخلاقيات مهنية ..... 658	

= مقتراحات ومشاريع بهذا الخصوص (المعرفة الانتشار الواسع لهذه الرسالة/ المذكرة، انظر مثلاً مجلة (*La Quinzaine littéraire*)، العدد 374 (1-15 تموز / يوليو 1982)، وأيضاً مجلة (*Substance*)، العدد 35 (1982) الولايات المتحدة). وبعد مرور أربعة أشهر على ذلك، وأيضاً بعد فترة من المشاورات المكتفية وتحليل سبعمئة وخمسين (750) إجابة على الرسالة المذكورة، أهتمت البعثة تقريرها الذي أوصى بإنشاء المعهد على شكل مؤسسة مستقلة للتعليم والبحث. وقد رسم الجزء الأول من التقرير، الخطوط العريضة للتوصيات، والمتمثلة في تعريف المعهد وتحديد مبادئه المنظمة وقانونه الأساسي. وتلت هذا الجزء أربعة «مشاريع» فردية مصاغة وموقعة من طرف كل واحد من أعضاء البعثة الأربع. وبشكل نص «الانطلاق» مساهمة دريدا.

وقد تأسس المعهد رسمياً بتاريخ 10 تشرين الأول / أكتوبر 1983 بباريس، 1، شارع ديكارت. وانتخب جاك دريدا أول مدير له. وسيله علی إدارة المعهد كل من ج. ف. ليوتار (J. F. Lyotard) و. م. أبنسور (M. Abensour) وأ. إسكونباس (E. Escoubas) ولاكو - لابارت (Ph. Lacoue-Labarthe) و. دوغي (M. Deguy). وظهر نص «الانطلاق» لأول مرة بالإنجليزية تحت عنوان «Sendoffs»، ترجمة ت. بيبر (T. Pepper) من مركز الدراسات الفرنسية في: *Yale French Studies*, no. 77: «Reading the Archive, on Texts and Institutions,» New Haven, University, 1990].

ج - الطب النفسي والتحليل النفسي .....	659
د - الحق وفلسفة الحق .....	661
هـ - الشرطة، الجيش وال الحرب .....	662
<b>III - لغات الوجهة ووجهات اللغة</b>	
- «الإعلام»، «التواصل»، «البث»، «النقل»	
أ - فلسفة اللغة: لا لسانيات ولا إبستيمولوجيا اللسانيات ..	663
ب - اللسانيات .....	664
ج - السيميويтика .....	665
د - التداولية .....	666
هـ - تكنولوجيا التواصل عن بعد .....	667
1 - مسائل التوثيق	
2 - وسائل الاتصال الجماهيرية	
3 - المعلموميات، الاتصال عن بعد، التقنيات المعتمدة على الإنسان الآلي، البيو - تكنولوجيا	
و - الشعرية .....	669
<b>IV - الترجمة، النقل وعملية الامتداد</b>	
أ - اللغة، تعددية اللغات وإشكالية الترجمة .....	672
ب - مراكز التكوين اللسانى .....	672
ج - التكنولوجيا الحديثة للترجمة: مشاكل نظرية .....	672
د - اللغات والخطاب الفلسفى .....	672
هـ - النزعة المقارنة في الفلسفة .....	672
1 - الاختلاف بين الفكر والفلسفة	
2 - الأنساق الفلسفية والأنساق الدينية	
3 - الأنساق الفلسفية والأنساق الـ «أسطورية»	

4 - الفلسفة ونزعه التمركز العرقي

5 - العبور القاري للفلسفة

٧ - الغايات المؤسساتية للفلسفة

677 .....

## تنبيه

- I -

تطمح المقتراحات المقدمة في هذا الفصل إلى أن تكون واضحة. لكنه ليس وضوح النسق ولا وضوح مذهب فلسفي ولا حتى وضوح برنامج بالمعنى التقني والمؤسسي الذي نمنحه لهذه الكلمة في تقريرنا.

فما ندعوه نسقاً فلسفياً يشكل نوعاً من الوضوح والانسجام المستمر وشكلاً من الترتيب الأنطولوجي الذي بُرِزَ في التاريخ، بل يمكن القول إنه مرتبط بماهية تاريخ الفلسفة. ومعلوم أن النسق ارتبط دوماً بالفلسفة وبخطاباتها وبمؤسساتها التربوية على شكل مذهب. وبالحال، أن كل خطاب منطقي ومنظم أو منتظم داخلياً، لا يأخذ بالضرورة شكل النسق (ولربما قطع مع هذا الشكل بمجرد توجهه نحو الآخر).

وما أن يجعل المعهد من الفكرة أو المشروع النسقي (عموماً) أحد موضوعاته وأحد المشاكل التي ينبغي معالجتها، حتى يصبح وبارتباط مع ذلك، ملزماً بعدم إهمال قضايا التعليم والبيداوغوجيا والتربية والتأثيرات المذهبية وكل غaiاتها الاجتماعية - السياسية ... إلخ.

ولا يتعلّق الأمر بفرض شكل «النسق» على هذه الابحاث وعلى هذا التاريخ وهذا «الفكر». ولهذا السبب، فإن التنسيق اللانسقي الذي سبق ترجمته، ليس متنوعاً ولا تجريبياً. ولكنه لن يرسم برنامجاً مع ذلك. أولاً، لأنه لن يطرح على شكل تعليمات بـ«أهدافها» وإنما يندرجها الرامي إلى غاية معينة. وثانياً لأنه بإمكان العديد من وحدات البحث - المسمى «برامج» في الجزء الأول من هذا التقرير - أن تشارك وتتواصل وتتقاطع وتتواجه في ما بينها وأن تترجم مواقفها، دون التخلّي عن خصوصيتها الدقيقة وعن استقلاليتها وضرورتها الداخلية، حتى ولو لم يؤخذ بها بالضرورة.

## - II -

تروم هذه المقترفات إلى إقرار قيمة برهانية. والمقصود بها هنا برهانية (*démonstrativité*) داخل الفلسفة، وأيضاً برهانية على مستوى الحواشي المتميزة لما هو فلسفياً. لكن هذه البرهانية لا يمكن أن تبرز دوماً كما هي. ويرجع ذلك إلى حدود التقرير، سواء على مستوى الحدود المادية لهذا الفصل أو على مستوى الحدود المتعلقة بنوع أو وجهة النص وطبيعة المهمة الموكّلة إليه. وليس الأمر وليد الصدفة، فقيم الغاية والوجهة مثلها مثل كل سيمانتيكا المهمة (وضع، أرسال، رسالة، قذيفة، إرسال)، ستتشكل أحد المواضيع الأساسية لمفترحاتي ومقاصدي.

وسأحاول عبر الرجوع الضمني والمكشوف إلى أعمال أخرى (ومن بينها أعمالي) وعبر استخلاص العبر بشكل مباشر أو غير مباشر، من كل الاستشارات التي قامت بها البعثة في الشهور الأخيرة، أن أقتصر على النتائج العملية أو التقنية المتعلقة بالأبحاث التي يتعين القيام بها داخل المعهد، وتحديداً تلك التي تبدو لي ذات

أولوية. لكن ضرورة هذه النتائج لا يمكنها أن تفرض نفسها إلا انطلاقاً من مقدمات أخرى. وهذه هي القاعدة المتبعة من طرف، فهي تمثل في إقرار ضرورة بعض الأبحاث بشكل يسمح بالاقتناع بها، انطلاقاً من منظورات أو مقدمات أخرى غير معلنة، ولربما اخترل «المنظور» و«المقدمة العامة» ضمن الفائدة الداخلية لمثل هذه الأبحاث. ولا يجب أن نعتبر الوحدة اللانسقية «للعرض» أو «للإظهار» وإمكانية التنسيق التي قد تقدمها، كفائدة إضافية وكمكافأة ترجع إليها كل القيم (الفلسفية، الجمالية، الاقتصادية وأيضاً ما يتعلق بالعقل والشعر واللوحة الفنية والتاريخ). ولأنني أقتصر في الغالب على تسمية أو عنونة أو موضعية «إمكانية» (topoi) معينة، فإنني مطالب طبعاً، بعدم الإفصاح عن الحالات على العديد من الأعمال الفرنسية أو الأجنبية وأيضاً بما هو أساسى ضمن تحليل «الحقول» الفلسفية والتقنية، العلمية والشعرية. ولن نحتفظ سوى بمؤشرات عن هذه التحليلات الكبرى أو الصغرى (macro ou micro - analyses) التي تقوم بها باستمرار والتي توجه خطواتنا هنا، ونقصد بذلك المؤشرات التي وجهتنا لتعريف المعهد وتحديد مشروعه وفكرته المنظمة وهيئته، وتلك التي تأكّدت بشكل بارز خلال فترة المهمة التي ساعدتنا على اكتشاف أو بالأحرى على موضعية توجهات جديدة، وأخيراً تلك التي أخذت شكل التزامات أو مشاريع للبحث (وقد أرفقت بالتقرير، من أجل الإحالة عليها في حينه)<sup>(1)</sup>.

(1) سأعمل عند نهاية كل فصل ضمن هذا «العرض»، على مضاعفة الإحالات المرقمة، على المساهمات التي وجهت إلينا خلال فترة «المهمة». وسيتم جمع كل هذه الوثائق، كما أشرنا إلى ذلك، لكي ترقق بالتقرير النهائي. وهي تتحذ الأشكال والوظائف الأكثر تنوعاً (رسالة دعم، نصائح، اقتراحات، طلب المساهمة أو المشاركة، مشاريع منجزة). وقد وجهت إلينا من طرف أفراد (مدرسین، باحثین، طلبة، فنانین، خبراء أو تقنيين) ومن طرف =

لكننا لا نستطيع ولا يجب علينا تجاوز الحدود المرسومة لل مهمة. ولا يتعين علينا رسم خريطة للفلسفة الفرنسية أو العالمية مثلاً ولا اقتراح تأويل عام لها، علماً بأن كل امتناع أو تحفظ بهذا الخصوص مستحيلان.

ومع ذلك فقد حاولنا القيام بذلك لأسباب بدهية، مذكرين بهذا الأمر في الجزء الأول من التقرير، واعتمدنا على أعمال ذكرنا بعضها، دون اقتراح أي تقدير أو خريطة للحقول الفلسفية.

وهذا هو الشأن مثلاً، بالنسبة إلى التقرير الحديث لموريس غودولييه (Maurice Godelier) ولمساعديه حول «علوم الإنسان والمجتمع»<sup>(2)</sup>، فنحن لم نطلع عليه إلا عند نهاية مهمتنا، وإن كانت البيانات والتوجيهات التي توصلنا بها معروفة لدينا جزئياً على الأقل (في ما يتعلق بالفلسفة تحديداً). وعلى الرغم من كون موضوعات هذين التقريرين مختلفة جداً، فإن بعض التوافقات الحاصلة بينهما تبدو مثيرة ومشجعة. ويتعين علينا بالضرورة، الارتكاز على هذه الإحالة الشاملة وافتراض أن قارئنا تعرف على «تقرير غودولييه».

---

= مجموعات أو مؤسسات من فرنسي أو من خارجها. وأنما لم يفرز هذه الأنواع من الإرساليات أثناء الإحالة عليها، بل اكتفت باعتماد مبدأ موضوعاتي كلاسيكي. طبعاً، فإن هذا المبدأ ليس صارماً، نظراً إلى التقاطعات القائمة والتي سبق أن أكدناها منذ الانطلاق. وقد برزت بعض الحالات مرات عديدة، ومع ذلك يبدوا لي من المفيد تجديد فهرس موضوعاتي تقريري إلى حد ما. ومن الممكن أن يساعد هذا الفهرس، القراء الأوائل للتقرير، على تكوين فكرة حول مجموع المساهمات والتبادلات التي تمت في إطار البعثة. هكذا، ستظهر الفائدة والامتداد بشكل أفضل كما ستسهل مراجعة الملف الملحق. ومن الممكن أن تصبح هذه الأداة، بعد إنجاز القراءة الأولى وإنشاء المعهد، ضرورية أثناء القيام بالمبادرات الأولى للاتصال بمراسلينا. ويكتسي هذا الهاشم الذي يحمل على وثائق لا يمكننا نشرها هنا، قيمة توجيهية، خصوصاً بالنسبة إلى الظروف التي أنجز فيها التقرير.

Maurice Godelier, *Les sciences de l'homme et de la société* (Paris: (2) Documentation française, 1982).

### - III -

لذكر للمرة الأخيرة بالأمر الآتي وهو: أنه يتعين علينا للأسباب الواردة في الجزء الأول من التقرير، استخدام كلمات مستفرزة ومقلقة، فأنا أريد الآن الحديث، من دون طمأنة ولا ضمانة، عن اقتراح بحث فلسفى وعلمى ونظري، تطبيقي وشعرى . . . إلخ، أو بحث حول تيمة أو إشكالية أو مجال، وقد فهمنا الأمر جيداً، فهذه الكلمات تعتبر ضرورية الآن وتشكل بالنسبة إلى المعهد عناوين مشكلات وإشكاليات، بما في ذلك قيمة العنوان والمشكلة وقوانين وعمليات الشرعة وإنتاج العناوين والألقاب والمشكلات المنشورة.

ويتعين على المعهد دراسة هذه الأمور باستمرار وتحليلها وتحويلها داخل فضائه الخاص. كما يجب ألا نستثنى مفهوم الشرعنة ذاته الذي أصبح مفيداً و«مشروعياً» داخل العديد من الخطابات السوسيولوجية (مثل سوسيولوجيا الفنون والثقافة)، من المسائلة التالية: كيف تأسس هذا المفهوم؟ وما هي مقتضياته وحدوده؟ وما المقصود حالياً بالسوسيولوجيا؟ وما هي غايتها واستراتيجية استعمالاتها؟ وسنعود إلى هذه الأسئلة لاحقاً.

وما سميته «فكراً» بشكل مؤقت ووضعناه بين مزدوجتين، يحدد أسلوب هذه الخطوة ومكانها، فهو يستغل ضمن حدود موضوع كل القيم المألوفة المسماة «فلسفة» و«علمًا» و«فنًا» و«بحثاً» و«تقنية» و«نظيرية» و«تطبيقاً» و«مشكلة» و«قانوناً» و«شرعية» و«عنواناً». وهذه الاحتياطات ليست شكلية، فهي لا تخص فقط المصطلحات التي نستعملها للحديث عن مؤسسات البحث والتعليم. ولا يمكننا تفادى هذا المعجم، لكننا سندمجه، وهذا أمر بين، بحركة تسوائية مائلة، من قبيل: ما الذي نقصده حين نتحدث عن «الفلسفة» و«العلم» و«تدخل العلوم» و«الفن» و«التقنية» و«الثقافة» و«الإنتاج» و«النظيرية»

و«البحث»؟ وما هو «الموضوع»؟ وما هي «التيمة» و«المشكلة» و«الإشكالية»؟ وكيف نفكر في السؤال «ما الذي» المتعلق بها؟

إن هذه الأسئلة المتنوعة ستسمح للمعهد بالانفتاح على الآخرين بشكل أوسع وأكثر ثباتاً. ولا يجب ملء هذا الانفتاح بتأكيدات المعرفة والمذهب والمعتقد (dogme). وكيفما كانت العمومية المجردة لهذه الأولية، فإننا نعتقد بضرورة تسجيله داخل ميثاق هذه المؤسسة كعقد مؤسس آخر. وعلى عكس ما هو معتقد، فإن هذا الأمر لن يمنع من تحليل قيم العقد والتأسيس والمؤسسة.

#### -IV-

رغم البساط الشاسع والتأمل غير المحدود الناتجين عن هذه المقدمات، فإن المقتراحات الملمسة التي سأعرضها في هذا الفصل، ستكون قابلة للتحديد بشكل صارم، فالامر يتعلق بانطلاقه تدوم أربع سنوات. وخلال هذه السنوات الأربع الأولى يمكن لأكبر عدد من الأنشطة، ولا نقول كل الأنشطة، أن تننسق في ما بينها بطريقة مرنة ومحركة، دون الخضوع لإكراهات تخطيط عام وسلطوي. وبإمكان كل وحدة من وحدات البحث التي سأعمل على تحديدها، أن تحيل على تيمة عامة ومشتركة، دون أن تكون مطالبة بالتخلص عن خصوصيتها المميزة لها. ويمكن أن ندعوا ذلك «عنواناً» أو «مفهوماً» أو «فكرة منظمة» أو «إشكالية» أو «فرضية عمل». ويتعين افتراض وحدتها فقط، وفق أنماط متنوعة، لكن بإمكان هذه الوحدة، على الأقل في فترة أولى، أن تضمن مرجعية مشتركة ومبدأ ترجمة عامة ونقلأً ممكناً بالنسبة إلى التبادلات والنقاشات وأشكال التعاون والتواصل الممتدة والمائلة.

## -V-

على الرغم من هذه الحدود، فإن المقترنات التالية ستتجاوز منطقة شاسعة ومتميزة. ومن البديهي ألا تكون أبحاث المعهد قد غطت أو ملأت هذه المنطقة، فوق الأسلوب الخاص بهذه المؤسسة والمتمثل في شق الطريق وتحديد الوجهة، لن يتعلق الأمر سوى بإثارة أبحاث جديدة وانتقاء تدخلات افتتاحية. وأنا لن أعود إلى ما ورد في الجزء الأول من التقرير، وأقصد بذلك، ضرورة مساءلة وتحويل النموذج الأنطولوجي - الموسوعي الذي انتظم في إطاره المفهوم الفلسفى للجامعة (*universitas*) منذ أكثر من قرنين.

### وجهات (مقصودة)

سأقوم على الفور بتوجيه كل مقترناتي نحو أبسط ملفوظاتها وأكثرها اقتصاداً وقابلية للصياغة (*formalisable*)، دون أن تكون كلمتي جامعة (*donner le mot*)، دون أن أقول كل شيء في الكلمة (*en un mot*)، وأعني بذلك، مقوله أو تيمة الوجهة، فما المقصود بها؟

للأسباب المذكورة في التوجيه، ساعفي نفسي من العمل (وهو ضروري على أي حال) القاضي بتبيان أن الأمر لا يتعلق بتيمة ولا بمقولة. ذلك أن التاريخ الفلسفى أو «الفكري» للتيمة وللأطروحة (*thesis*) أو للمقوله (*kategoruein*)، سيرز كيف أن معنى الوجهة لا يخضع لها جميعها.

لكن ليس هذا مكان بسط مثل هذه الأمور، فلتتحدث بشكل غير محدد عن الإطار الصوري للوجهة، ولنكتف بتساؤل واحد كافياً أولي لشكلها، فما الذي ينتظر من الوجهة؟ وما معنى «وجهة»؟ وما هي طبيعة الوجهة؟ وما الذي سيحصل للسؤال «ماذا؟»

عندما يلتقي بسؤال الوجهة؟ وماذا سيحصل له بفعل تعدد اللغات المحلية؟

لن نبسط الآن هذه الإشكالية في أبعادها التي يمكن التعرف عليها بسهولة (الوجهة والمصير وكل مشاكل الغاية والحدود أو التخوم المتعلقة بالغاية الأخلاقية أو السياسية، وبالغاية الطبيعية أو غير الطبيعية وبوجهة الحياة والإنسان والتاريخ ومشكلة النزعة الأخروية (eschatologie) - (اليوتوبية والدينية والثورية))، وشكل وبنية النسق المتضمن للمرسل وللمتلقى وإرسال الرسالة (بجميع إشكاليتها ومضامينها، اللسانية أو غير اللسانية، السيميوтика أو غير السيميوтика) ومشكلة الإرسال والبعثة والقذيفة والنقل بأنواعه والاتصال عن بعد وكل التقنيات المرتبطة به، والتوزيع الاقتصادي بكل شروطه (أنتج وأعطي وتلقي وتبادل) ونشر المعرفة وكل ما ندعوه حالياً بالغاية من البحث أو العلم التقني.

لنقتصر الآن على موضعية القوة الاستراتيجية لهذه المسألة بشكل عام. وهو ما يبرز في اعتقادي، ضرورتها الفلسفية التي لا يمكن الإحاطة بها، وأيضاً قيمتها المتقنة والإنجازية كـ «رافعة» (levier).

ولا تتضمن كلمة «استراتيجية» الحساب أو الحيلة العسكرية، بل إن مسألة الحساب، بما في ذلك جانبها السجالي (المتمثل في المفاهيم الحرية الجديدة ونظرية الألعاب واستراتيجيتها وإنتاج الأسلحة والعلاقات بين الجيش والبحث في جميع الميادين) تشكل جزءاً من هذه الشبكة الإشكالية ويتعين أن تستقبل بحفاوة في المعهد، وهو ما سنعود إليه لاحقاً.

إن الأمر يتعلق إذن بـ «رافعة»، فبعد أن تم تجميل عناصر إشكالية حدود ما هو فلسفى والتعرف عليها في صيغها «الكلاسيكية»

(وجهة ونهاية الفلسفة والميتافيزيق أو الأنطرو - ثيولوجيا، السياج الأخرى أو الغائي)، فإنها ستبلغ نقطة مميزة جداً.

فمن جهة، تستمر العلوم الحديثة (علوم إنسانية أو اجتماعية، علوم الحياة، علوم الطبيعة) أو تشرع من جديد في تحدي المشاكل المتعلقة بالوجهة (غاية، حدود، غائية الأنساق).

وهذا ما يمثل في الغالب بعدها الفلسفـي غير المختزل، واللحظة التي تعود فيها الفلسفة، حيث نقوم، شيئاً أم شيئاً، بالاهتمام وبعدم الاهتمام بعرضـ الخاصية العلمـية مابعد الفلسفـية أو المـوجودـة خارجـ الفلسفـة.

ومن جهة أخرى، فإنـ اللجوـء إلى فـكرة إـرسـال وـمنـح أو عـطـاء الـوـجـود، يـوقـع الـيـوم إـحدـى أـكـثـرـ الـمـحاـواـلـات تـفـرـداً عـلـى ما يـبـدوـ وأـكـثـرـهـا قـوـةـ. وـفـي جـمـيعـ الـأـحـوالـ، فـهـي آخرـ الـمـحاـواـلـاتـ التـيـ «ـفـكـرـتـ»ـ فـي تـارـيخـ وـبـنـيـةـ الـأـنـطـروـ -ـ ثـيـوـلـوـجـيـاـ وـفـي تـارـيخـ الـوـجـودـ عمـومـاــ. وـكـيـفـماـ كـانـ تـأـوـيلـنـاـ لـلـمـسـأـلـةـ وـمـهـمـاـ كـانـ الـأـهـمـيـةـ الـمـمـنـوـحةـ لـهـذـاـ الـفـكـرـ أوـ هـذـاـ الـخـطـابـ، فـإـنـهـ يـتـعـينـ التـوـقـفـ عـنـ هـذـاـ الـمـؤـشـرـ الـذـيـ مـفـادـهـ أـنـ الدـلـالـاتـ «ـالـمـصـيـرـيـةـ»ـ (ـإـرسـالـ، هـبـةـ، مـصـيرـ الـوـجـودـ، وـجـهـةـ وـمـصـيرـ (es gibt Sein) عـطـاءـ الـوـجـودـ (Gabe) عـطـاءـ الـوـجـودـ (Schicksal, Schickung) عـطـاءـ الزـمـنـ<sup>(3)</sup>ـ (es gibt Zeit)), تـبـدوـ وـكـأنـهـاـ لمـ تـعـدـ تـنـتـمـيـ إـلـىـ الـمـوـضـوعـاتـ الـفـلـسـفـيـةـ الـأـنـطـروـ -ـ ثـيـوـلـوـجـيـةـ، هـذـاـ دـوـنـ أـنـ تـكـونـ عـبـارـةـ عـنـ «ـاسـتـعـارـاتـ»ـ أـوـ مـفـاهـيمـ إـمـبـيـرـيـقـيـةـ مـشـتـقـةـ، فـهـنـاكـ مـعـنـيـ لـاـ يـخـتـزلـ بـخـصـوصـ مـاـ يـمـكـنـ لـلـعـلـمـ أـوـ مـاـ يـجـبـ عـلـيـهـ تـحـدـيـلـهـ، سـوـاءـ تـعـلـقـ الـأـمـرـ بـالـعـلـمـ إـمـبـيـرـيـقـيـةـ أـوـ غـيرـهـاـ، وـسـوـاءـ كـانـتـ عـلـمـ الـطـبـيـعـةـ أـوـ

---

Martin Heidegger, «Zeit und Sein,» dans: Martin Heidegger, *Zur Sache (3) des Denkens* (Tübingen: Niemeyer, 1976).

الحياة أو المجتمعات المسممة حيوانية أو إنسانية أو تقنيات التواصل واللسانيات والسيميويтика.

هكذا تبدو ضرورة فكر جديد للإرسال، من أجل بسط «الأسئلة الكبرى» للفلسفة والعلم والحقيقة والمعنى والمرجع والموضوعية والتاريخ. ونسجل هنا، الإحالة الواضحة على المسمى الهايدغرى وليس فقط على تأثيراته المدرسية. وبين أن التأمل في تاريخ الوجود الذي أتى بعد التحليلية الوجودية، قد أدى إلى افتتاح سؤال الاختلاف الأنطولوجي على ما يبدو أنه «مقتضى» على الدوام - بمعنى ليس منطقياً تماماً - ومتضمن ومطلق، ونقصد بذلك، فكر الإرسال والعطاء والهبة (ونود الإشارة هنا إلى أن الأمر يتعلق بنص كبير آخر حول الهبة، يتعين قراءته بشكل متداخل مع «المبحث حول الهبة»<sup>(4)</sup> لمارسيل موس (Marcel Mauss)، أي بمعية متن ضخم مستمد من الإثنولوجيا والسوسيولوجيا الفرنسية منذ ستة أو سبعة عقود، مأخوذة في أبعادها العلمية والسياسية والتاريخية أيضاً. وما لا شك فيه أننا سنلتقي ضمن هذا المسار بمعهد السوسيولوجيا هذا<sup>(5)</sup>، الذي تم التذكير بعنوانه خلال عمل البعثة، كما سنقوم بتحليله.

---

Marcel Mauss, *Essai sur le don*, dans: Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie* (Paris: PUF, 1950), (4)

وعجبت هذه الإشكالية برمتها، ضمن حلقة دراسية أشرف عليها جاك دريدا وعنوانها «منع الوقت» وقد سجلت جلسات منها ونشرت بالألمانية تحت عنوان: *Die Zeit (der Übersetzung) geben, Vortrag von J. Derrida, protokolliert v. E. Weber,*» dans: *Zeit-Zeichen, Aufschübe und Interferenzen zwischen Endzeit und Echtzeit*, Ed. G. C. Tholen et M. O. Scholl (Weinheim: VCH, 1990).

Denis Hollier, ed., *Le Collège de sociologie, 1937-1939* (Paris: Gallimard, (5) 1979).

إن الأمر يتعلق بفكـر الهـبة والإـرسـال، بـفكـر التـوجه قبل صـيـاغـة الجـملـة أو الـبنـية المـنـطـقـية «سـ» تـمـنـحـ أو تـرـسلـ (عـ) إـلـىـ (زـ»، عـلـماـ أنـ (عـ) هـيـ مـوـضـوعـ (شـيءـ، عـلـامـةـ، رـسـالـةـ) بـيـنـ ذـاتـينـ، هـمـاـ ذـاتـ المـرـسـلـ أوـ الـبـاعـثـ وـذـاتـ الـمـرـسـلـ إـلـيـهـ أوـ الـمـتـلـقـيـ (الـأـنـاـ الـوـاعـيـ أوـ الـلـوـاعـيـ، الـلـوـاعـيـ فـقـطـ) وـأـيـضاـ قـبـلـ تـشـكـيلـ الذـاتـ وـالـمـوـضـوعـ وـإـبـراـزـهـماـ.

وتـظـهـرـ الـضـرـورـةـ نـفـسـهـاـ، وـإـنـ كـانـتـ بـطـرـيـقـةـ أـخـرىـ مـغـاـيـرـةـ، بـالـنـسـبـةـ إـلـىـ ماـ حـاـولـتـ الـبـرـهـنـةـ عـلـيـهـ بـخـصـوصـ الـاختـ(لاـ)ـفـ (différence)ـ كـإـرـسـالـ وـتـمـايـزـ وـتـأـجـيلـ وـتـوقـفـ وـانتـدـابـ وـنـقـلـ وـانتـقـالـ وـأـثـرـ وـكـتـابـةـ بـشـكـلـ عـامـ وـكـوـجـهـةـ وـلـاـ تـقـرـيرـيـةـ (indécidabilité)ـ. وـسـاقـتـصـرـ، لـأـسـبـابـ بـدـيـهـيـةـ، عـلـىـ الـمـسـائـلـ الـعـامـةـ الـأـقـرـبـ إـلـيـ. وـإـذـاـ ماـ كـنـتـ أـصـرـحـ بـهـذـهـ الـحـدـودـ وـهـذـاـ الـقـرـبـ، فـلـأـنـيـ أـرـيدـ، عـلـىـ عـكـسـ ماـ قـدـ يـعـتـقـدـ، إـزـالـةـ الـحـدـودـ وـالـابـتـعـادـ وـنـزـعـ الـمـلـكـيـةـ، فـغـرـضـيـ هوـ اـسـتـدـعـاءـ نـقـاشـ نـقـديـ وـتـوـضـيـحـاتـ صـرـيـحةـ وـمـقـارـيـنـ مـغـاـيـرـةـ، لـتـفـادـيـ إـعـادـةـ التـمـرـكـزـ الـمـقـنـعـ أوـ هـيـمنـةـ إـشـكـالـيـةـ أوـ خـطـابـ أوـ تـارـيـخـ ماـ. وـيـجـبـ تـفـادـيـ هـذـهـ الـمـخـاطـرـ بـيـقـظـةـ وـحـذـرـ. وـسـتـشـغـلـ الـتـنـسـيقـاتـ الـمـتـرـجـمـةـ وـالـمـمـتـدـةـ أوـ النـاقـلـةـ، الـمـقـترـحةـ منـ طـرـفـنـاـ، دـونـ أـيـ تـأـثـيرـ هـرـمـيـ، أـيـ بـطـرـيـقـةـ جـانـبـيـةـ وـأـقـيـمـةـ وـغـيـرـ تـرـاتـيـةـ. وـتـبـدـوـ لـيـ الـعـمـلـيـةـ الـصـورـيـةـ الـمـتـوـقـعـةـ عـنـدـ حـدـودـ ماـ هـوـ «ـمـصـيـريـ»ـ (destinal)ـ قـادـرـةـ عـلـىـ تـحـوـيلـ وـإـعـادـةـ النـظـرـ فيـ الـمـبـادـئـ الـطـوـبـيـوـلـوـجـيـةـ الـتـيـ هـيـمـنـتـ عـلـىـ الـأـنـطـوـ -ـ ثـيـولـوـجـيـاـ وـشـغـلتـ فـضـاءـهـاـ وـتـحـكـمـتـ فـيـ أـشـكـالـهـاـ الـتـقـلـيـدـيـةـ ذـاتـ الـوـحدـةـ الـعـمـودـيـةـ، الـقـائـمـةـ دـاخـلـ الـخـطـابـ الـفـلـسـفـيـ وـدـاخـلـ مـؤـسـسـاتـ الـبـحـثـ وـالـتـعـلـيمـ. وـمـنـ الـواـضـحـ أـنـ لـيـسـ بـإـمـكـانـاـ، فـيـ ظـلـ هـذـهـ الـخـطـاطـةـ الـعـامـةـ وـفـيـ ظـلـ وـحدـتهاـ الـمـزـعـومـةـ، أـنـ نـقـرـ بـقـيـامـ أـنـطـوـلـوـجـيـاـ عـامـةـ جـديـدةـ، فـبـالـأـحـرـ قـيـامـ فـنـوـمـيـنـوـلـوـجـيـاـ مـتـعـالـيـةـ وـمـنـطـقـ مـطـلـقـ وـنـظـرـيـةـ حـولـ

النظريات، تهيمن مرة أخرى على الموسوعة وعلى المناطق النظرية والعلمية. لكننا سنذهب أبعد من ذلك، فهذه الخطاطة لا يجب أن تقبل كآلية (أورغانون (Organon)) جديدة. ويتعين على المعهد من خلال تعاقد متميز هو شرط لكل افتتاح فكري ولكل بحث، أن ينظر إلى هذه الخطاطة ذاتها كإشكالية قابلة كلية للنقاش داخل حوار أساسي يتحمل كما يقال، بعده «الأصولي» بحرية، لكنه يتساءل عن تجليات «العمق» و«الأسباب» و«العقل» (Grund) في كل ترجماتها الممكنة وخصوصاً ضمن التمييز بين البحث المسمى «أساسياً» والبحث المسمى «تطبيقياً» أو الذي يروم تحقيق «غاية ما». ولا فائدة من التشديد على هذه المسألة هنا، فالامر يتعلق برهان أساسي يمس المنهج الأكسيومي للمعهد ومستقبله وعلاقته بالدولة (أو الدول) والقوميات و«جمعيات المجتمع المدني». قلنا إن هذا التعاقد متميز ومفارق، مثل كل التزام، ويجب عدم تركه خارج المساءلة والتحليل وداخل استراحة المعتقد وألفاظ العقد المؤسس. أفلأ يتحول هذا العقد إلى شيء متخيّل وهذه الفكرة المنظمة للمعهد إلى «وكان...»؟ (لنعمل وكأن مثل هذه الجماعة ممكنة، وكأن الأولوية الممنوحة لعمليات شق الطريق غير المشروعة بإمكانها أن تحصل على إجماع في الأخير، وكأن الترجمة العامة بإمكانها أن تظهر وراء الأساق الكلاسيكية والجامعة الأنطو - موسوعية التي هيمن نموذجها الكلي في شكله «الليبرالي - مع شلaimacher (Schleirmacher) وهمبولت (Humboldt) - أثناء إنشاء جامعة برلين كأنموذج (paradigme) غربي).

ألا تؤثر «وكان» هذه، على مثل هذا الالتزام وعلى كل التعاقديات الشرعية التي يستحضرها عبر مؤشر السيمولاكر؟ سنجيب على ذلك إضماريًّا بما يأتي: من جهة، فإن هذا النوع من التعاقد

المتميّز ميّز، دون أن يكون جديداً بشكل مطلق، كل المؤسسة الفلسفية أو العلمية التي تستحق هذه التسمية، أي المؤسسة العازمة على مسألة كل شيء، بما في ذلك منهجها الأكسيومي المؤسسي. ومن جهة أخرى، سيكون التفكير في ما يربط البنية التخيالية مثلاً بملفوظات إنجازية ووعود وتعاقدات والتزامات وعقود مؤسسة أو منشئة، من بين مهام المعهد الذي يظل انخراطه مستمراً. وينطبق الشيء نفسه على التاريخ وعلى رهانات مفهوم الجامعة منذ القرن الثالث عشر.

إن طموحي سيقتصر على بعض الفرضيات. وبإمكان مسؤولي المعهد مستقبلاً، الإحالة عليها كنقط نظام بالنسبة إلى أول حركة، في حالة ما إذا قبلوا بها، علما بأنهم ليسوا ملزمين بالارتباط بها. وسيكون الأمر بمثابة نقاش واسع ومدخل موسع يترجم عمل أربع سنوات. إنها نقاط نظام متناغمة وليس نقاط تصميم منظم وأحادي وكلبي. وقد اعتبرناها متناغمة لأن علامتها لا تروم ضبط الواقع، بقدر ما تهدف تعليقه وفق نبرة تختلف مدة إيقاعها. وأنا أقترح كلمات وقيما مثل: إيقاعات، تواصل، نبرات، مراحل تشديد، لوصف بعض إمكانيات المعهد أو إمكاناته المشتركة في تنوعها، خلال الأربع سنوات التي ستمر على تأسيسه.

## I - التفكير في الوجهة: نهايات وتخوم بالنسبة إلى الفلسفة والعلوم والفنون

نريد في هذا العنوان غير المحدد عن قصد، الإشارة إلى الأبحاث المسماة «أساسية» وذلك وفق سنن لم يعد ملائماً هنا، فمن الضروري أن تتطور هذه الأبحاث، إلى حد مسألة الصيغة الأصولية في صوريتها، والتي غالباً ما نظمت علاقة الفلسفة بذاتها وبالمنطق

الأخرى للموسوعة. وعلى الرغم من أننا لم نقنع مسبقاً، إلا أن استشاراتنا قدمت لنا برهاناً ساطعاً على أن مطلب هذا النوع من الأبحاث، يكتسي أهميته حالياً، لأن بإمكانه تعبئة قوى كبيرة واتخاذ صيغ أصلية. وقد خضع هذا الفكر «الأصولي» لاستفزاز كل العلوم وخصوصاً العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لأسباب عديدة وانطلاقاً من مسالك يتعين تحليلها. وبإمكانه، بل يجب عليه، أن يجد شرعية جديدة وأن ينهي علاقته المحتشمة بذاته، كما كان الشأن خلال العقددين الأخيرين. طبعاً، فإنه من الممكن أن يتم ذلك دون نكوص ودون عودة حتمية إلى البنية المهيمنة التي لمحنا إليها في الجزء الأول من هذا التقرير. وهذه الحركة هي قيد الإنجاز ويجب على المعهد أن يسمح لها بتأكيد الفلسفه وفکرها. وليس هذا مطلب الفلسفه المحترفين وحدهم، بل هو مطلب عدد كبير من الباحثين المنخرطين في ممارستهم العلمية أو الفنية.

هكذا، وضمن المنظور المنفتح هنا، ستنظم «التيمات» الأولى لهذا البحث «الأساسي»، حول سلسلة من المفاهيم، من قبيل: الوجهة (مصير، وجه، مرسل / مرسل إليه، مراسل / ناقل / متلق) والهبة (أعطي / تلقى، إنفاق، دين، إنتاج، توزيع). وسينظم التطور الضروري للأبحاث السيمانتيقية والفيلولوجية والتاريخية، حول «الأسئلة الكبرى» التي لا تشكل اللائحة التالية سوى مؤشر تقريري لها: فكيف يمكن لفكرة «الوجهة» أن يهم الفلسفه ومحيطها الخاص بالتحديد وعلاقتها بفكر لم يصبح بعد أو لم يعد «فلسفه» أو «ميافيزيق» أو حتى «علم» أو تقنية؟ وماذا يمكن القول عن حدود أو «غايات» الفلسفه والميافيزيق والأنطرو - ثيولوجيا؟ وما الذي يمكن قوله بخصوص علاقة الفلسفه بالعلم والتقنية؟

سيقال إن بإمكان هذه الشبكة الضخمة من الأسئلة (وهو ما ينطبق على كل ما نورده هنا) أن تنبسط بذاتها، في استقلال عن أي

مرجعية أو صيغة صورية للوجهة. إذن، لماذا لا يتم الاستغناء عن الخطيط الناظم والمقترح؟ الجواب هو: لم لا، إذا كان الأمر ممكناً بالفعل؟

ويجب أن تتم المحاولة بالمعهد، لذلك اقترحت بـألا تصبح هذه الصيغة الصورية أبداً، «برنامجاً» أو «تيمة» ملزمة على الرغم من أنني مقتنع بأنه أكثر من مجرد خطيط ناظم.

وفي جميع الأحوال، يجب تشكيل مناطق للتفكير في كل مكان يطرح فيه سؤال النهاية ونهائيات ما هو فلسفياً باعتباره كذلك، وحيث تثار مسألة حدود وجوانب أو وجهة الفلسفة، وأينما كانت هناك إمكانية لطرح التساؤلات التالية: ما الغاية من الفلسفة؟ وما هو منطلقها وأفقها؟ ولماذا وكيف تم ممارستها؟ ومن طرف من وأيضاً من أجل من؟ وهل هي قابلة للتقرير (*décidable*) وضمن أي حدود؟ ستكون هذه الأمكانة (*topoi*)، حقاً وحقيقة، فضاءات للتفكير الديمقظ الذي يقوم به المعهد حول ذاته، أي حول غايتها الخاصة ووجهته (اليوم وغداً) كمكان فلسي، وحول ما يمنحه الشرعية وحول سلطته الخاصة في الشرعنة وما يتم تقريره بخصوص عياسته واقتاصاده والقوى التي يخدمها ويستخدمها وحول علاقته الوطنية والدولية بالمؤسسات الأخرى. إن وجهة المعهد وشرعنته لا يمكن أن تعالجا معاً كمشاكل ثانوية ولا أن تنفصلاً (داخل فضاء التحليل السوسيولوجي مثلاً) عن الأسئلة الكبرى حول ماهية ووجهة ما هو فلسي. وفضلاً عن ذلك، فإن مفهوم الشرعنة المتداول حالياً، كما أشرنا إليه من قبل، يستدعي بلورة جديدة على مستوى بنائه واستعمالاته. وقد شددنا منذ «الرسالة المعممة»<sup>(6)</sup> (*lettre circulaire*) التي عرضنا فيها على العموم موضوع مهمتنا وفتحنا أبواب

---

(6) من 18 أيار / مايو 1982، انظر هامش المقدمة في هذا الكتاب.

الاستشارة مع الجميع) على مسالك البحث التي لم يُعترف بعد بشرعيتها.

بقي علينا أن نوضح، وهو ما لا يمكن لرسالة من هذا النوع القيام به، بأن المعهد لم يتموقع خارج عملية الشرعنة أو داخل ما هو غير قابل للشرعنة (*l'illégitimable*)، فالأمر يبدو مستحيلاً تماماً، حتى ولو رغبنا في ذلك، لأن أعنف نقد وأقسى تحليل لسلطة الشرعنة، يتم دائماً باسم نظام الشرعنة ذاته. ويمكن لهذا الأخير أن يكون صريحاً أو ضمنياً، قائماً أو في طور التشكّل، ثابتاً أو متحركاً، بسيطاً أو عبارة عن تحديد متعدد الجوانب، ولا تستطيع تجاهله، بل كل ما في وسعنا القيام به هو إنكاره. وهذا الإنكار (*dénégation*) هو أفضل قسمة بين المهتمين حالياً بالموضوع. وسيحاول المعهد تفاديه بجعله تيمة للبحث قدر الإمكان. ونحن نعلم اليوم بأن الاهتمام بالأبحاث غير المشرعة لن يأخذ مساره إلا عبر مسالك مجهولة من طرف السلطة المؤسساتية القائمة. وقد أصبحت هذه الأبحاث الجديدة معلنة وهي تعد بمشروعية جديدة إلى أن يأتي يوم آخر يطرح فيه شيء جديد، وهكذا دواليك. ونعلم أيضاً - ومن هنا لا يرغب في ذلك؟ - بأنه إذا كان المعهد سيتأسس اعتماداً على الوسائل المطلوبة، وإذا كانت حيويته وغناه سيتحققان ما نطبع إليه، فإنه سيصبح بدوره هيئة مانحة للشرعية وسيلزم الهيئات الأخرى بالتعامل معه. ويجب تحليل هذه الوضعية من دون هواة اليوم وغداً، مع تفادي إبعاد المعهد كمؤسسة، عن مهمته التحليلية. ولمطاردة مكر العقل المشرعن وصمته وحكاياته، بنوع من الصرامة، من الأفضل معرفة أننا نقوم بذلك داخل مكان مرخص له ومؤهل، بمعنى أنه مؤهل لمنح التأهيلات وإن كان بصيغة ووفق إجراءات مغايرة ولربما غير متناسبة مع ما هو معمول به حالياً. ولربما كان أول شرط لأكبر استقلالية ممكنة (وإن كان ذلك لا يمنع من البحث عن إمكانيات

آخرى) هو عدم الحديث مطولاً عن الاستقلالية الخاصة تجاه هذه السلطة المشرعنة أو تلك (قوى مهيمنة داخل المجتمع، مؤسسات، جامعة، دولة). وما نقترحه ليس هو يوتوبيا اللامؤسسة المتوجهة بعيدة عن كل شرعنية اجتماعية وعلمية وفلسفية، فالامر يتعلق بعدة جديدة قادرة لوحدها، ضمن وضعية معينة، على تحرير ما عملت كل العدد القائمة على منحه. ولا يعني هذا أن المعهد هو الشكل الوحيد حالياً أو هو أفضل شكل مؤسستي ممكن بهذا الخصوص. لكنه يبدو ضرورياً بالنسبة إلى ما هو قائم. ولهذا السبب كانت ضرورته ملحة كعلامة من العلامات. وما قلته بقصد الشرعنية يمكن أن ينقل بسهولة بصيغة الغاية، إذ يجب أن تؤدي حيل البحث عن الغاية من وراء البحث، إلى استراتيجية جديدة للتحليل. ذلك أن التقابل بين البحث الذي يروم غاية معينة والبحث الأساسي، كان دوماً سادجاً وعاماً، فهذا الأمر أصبح اليوم حقيقة ساطعة في كل الميادين. ويتعين علينا بلورة هذه الإشكالية من جديد ويعمق، وهو ما اقترحه هنا، في آخر المطاف، من خلال إلحادي على أمكنة البحث المسمى «أصولياً» (fondamentaliste) (*topoi*). فما هي هذه الأمكانة؟

## - أ -

هي قضايا الميتافيزيق والأنطرو - ثيولوجيا، أينما أعلنت، سواء كمقاربات أو كترابطات جديدة، فالامر يتعلق بتأنيات تهم كل تاريخ الفلسفة (غائية) (*téléologie*)، توزيع عبر المراحل والعصور (*époqualisation*)، تصورات تاريخية ونسقية).

## - ب -

وهي إشكالية نهاية أو حدود الفلسفة (تأنيات غائية أو

جياليوجية أو نقدية أو تفكيرية)، وتظهر أسماء الأعلام هنا كشواهد. هكذا، يمكننا الدعوة إلى إنجاز أعمال مشتركة ومقاطعة حول كُنْت، هيغل، فيورباخ، كيركغارد، ماركس، كونت، نيشه، هوسرل، حلقة فيينا، فاغنستاين، راسل أو هайдغر... إلخ.

ويتسع المكان لأبحاث أصيلة تسير في هذا الاتجاه، خصوصاً إذا ما مارست عملية التلقيم (greffe) والتقابل والتدخل. وهذا الأمر لم يحصل من قبل في فرنسا، بشكل صارم ومقصود يقطع الصلة مع تقاليد منسحبة بذاتها ومع مؤسسات منغلقة حول نفسها.

إن هذه الأبحاث ستسمح بتصور أمكنة «كيري»، أي معترف بها ومشهورة. وستقترح في ما بعد مبادرات ذات أسلوب مغاير، تشتراك في اهتمامها، بتحليل وإيادة النظر أحياناً في العمليات التي هيمنت فيها إشكاليات وتقاليد فلسفية معينة، فكيف تتشكل هذه الخطابات والموضوعات والمؤسسات الفلسفية؟ ووفق أي شروط؟ كيف تصبح فلسفية؟ وهل يعترف بها باعتبارها كذلك؟ في أي شروط تفرض نفسها (وعلى من؟) للتقليل من أهمية الآخرين أو تهميشهم؟

يمكن إنشاء وحدة للبحث بهذا الحجم أو ذاك، ولمدة زمنية محددة، كلما وجدت هذه الأسئلة تحديداً أصيلاً ومهماً وضرورياً. وبهذا الصدد، فإن المثال الذي سأقرره، قد فرض علي في المقام الأول، من طرف الخطاطة الصورية للوجهة، لكن يجب ترجمة هذا المثال ونقله ومضاعفته.

ويتعين أن نضع أمام كل اسم من أسماء الأعلام المذكورة وكل حركة من حركات الفكر التي تمثلها بحثاً منظماً داخل حلقة أو عدة حلقات للبحث وداخل برنامج أو عدة برامج، على المدى القصير أو الطويل.

## - ج -

لتأخذ هайдغر (Heidegger) كمثال، فيإمكان المعهد أن ينظم برنامجاً حول أعماله و«إسكاتيته» (كما هو شأن بالنسبة إلى كل المفكرين الذين تم ذكرها) ليحول في ما بعد، إلى مركز للبحوث مستقل نسبياً عن المعهد وذلك وفق شروط تستدعي الدراسة. وفي هذه الحالة كما في غيرها، سيؤدي المعهد دور الداعي للبحث ومنظمه الأساسي. وفي الأفق الذي سيصبح فيه البرنامج مركزاً للبحث، ستوجه الأشغال من طرف هذه الأسئلة، حول حدود ونهایات ووجهات الأنطو - ثيولوجيا. وستعالج أيضاً «التيمات» الآتية التي وسمت النص الهайдغرى وهي :

- تأويل تاريخ الوجود، معنى وحقيقة الوجود

- الفكر، الفلسفة، والعلم

- الفكر، الفلسفة والشعر

- التقنية والميتافيزيق

- العمل الفني

- اللغة، اللغات، الترجمة (بدءاً بالمشاكل النظرية والتطبيقية لترجمة المتن المعنى)، التقنية والترجمة (لغات صورية ولغات طبيعية، مشاكل الميتا - لغة وألات الترجمة).

- السياسة، مثلاً التساؤل عن الفكر السياسي لهайдغر وعلاقته بفكرة عموماً وبالالتزاماته السياسية أيضاً (وطبعاً فإن الأسئلة نفسها تفرض نفسها على المفكرين الآخرين). وبخصوص هайдغر الإنسان، كيف تم «تلقيه» في فرنسا؟ وما هو المصير المتميز لهذا الرجل؟ هكذا، سنتابع تاريخ وألعاب «ميراثه» خلال الخمسين سنة الأخيرة،

باعتبار أنه اخترق كل الفلسفة الفرنسية، بهذه الصيغة أو تلك، عبر تغييبات أحياناً، وظهور من جديد أحياناً أخرى، لكن بأشكال مختلفة ودالة بشكل كبير، إلى حد الآن. طبعاً، من اللازم أن تنسق هذه البحوث بين أعمالها والأعمال التي تهتم، ومن منطلقات أخرى، بتاريخ القرن العشرين وبشكل تيمة الحداثة أو ما بعد الحداثة، بألمانيا أو خارجها، وبتحليل ظواهر الكلينانية (totalitarisme) والنازية والفاشستية والستالينية، دون الاقتصار على هذه الكتل الضخمة بالقرن المذكور. وهكذا، ستبدو لنا أصالة الطرق التي يتعين شقها وضورتها المفروضة على المعهد، خصوصاً ضمن التقاطع النشيط لكل هذه الأبحاث. ومادمنا قد اقترحنا هايدغر كنموذج، فإنه يتعين على هذه التقاطعات أن تخترق إشكالية أخرى، ماضية أو معاصرة، حول الحدود المصيرية للفلسفة (هيغل، فيورباخ، ماركس، كيركغارد، كونت، نيتше، هوسرل، حلقة فيينا، فاغنشتاين، هايدغر، مدرسة فرانكفورت... إلخ)، وأيضاً الأعمال حول جينيالوجيا هذه الإشكاليات المهيمنة وحول هيمنتها ذاتها. وضمن كل هذه الخطوات يجب عدم تجاهل التمييز الصارم بين القراءة الداخلية والخارجية، مثلما لا يجب الأخذ به كمعتقد. وتستدعي هذه الإشكالية، مثلها في ذلك مثل إشكالية «السياق» (contexte) والوضع ضمن السياق (contextualisation) بلورة جديدة.

- العقل الجامعي: تتضمن هذه «الفلسفات» سواء على مستوى موضوعاتها (هيغل، نيتše، هايدغر على الأقل) أو بشكل ضمني، خطاباً حول العقل الذي هو أيضاً خطاب حول الجامعة وتقدير أو حكم على مصير الجامعة الحديثة وسياساتها، خصوصاً ضمن علاقتها بالدولة والوطن، وتنظيم العلاقات بين البحث الفلسفـي والبحث التقني - العلمي. ويتـعـين أن يـمرـ التـفـكـيرـ المستـمرـ للمـعـهـدـ حولـ مهمـتهـ

الخاصة وغاياته أو أهدافه المحتملة، عبر حوار مع هذه الأفكار التي هي أفكار الجامعة.

ويبدو لي أن جماعات البحث المقترحة، لا توجد في أي مكان، لا في فرنسا ولا في أي بلد آخر. وهكذا، فإن البحوث المنظمة الوحيدة، خارج المجموعات غير النظامية والمبادرات المتفرقة، ترتبط بمراكز متخصصة بشكل ضيق، غالباً ما تكون عاجزة عن الانفتاح والحركة وعن القيام بالخطوات المتقاطعة أو المائلة التي اقتربناها هنا. وتمثل الصعوبة التي تواجهها (وهو ما يرجع في الغالب إلى الآليات المؤسساتية أكثر مما يرجع إلى الأشخاص) في تعبئة هذه الأبحاث التي تصبح أحياناً فيلولوجيا خالصة أو فيلولوجيا من دون طموح فلسفى، رغم تسليمها هنا وهناك بالتكلنولوجيا الحديثة، كما تواجهها صعوبة تحدي هذه الأبحاث للرهانات الخطيرة، الحالية والمستقبلية. ويجب ألا يفهم من هذه الملاحظات الأخيرة، إرادة في الحط من قيمة المواقف التاريخية أو ذات الاهتمام بالماضي باعتباره كذلك، بل العكس هو الصحيح. غير أن المفارقة - بفرنسا على الأقل - هي أن العمل التاريخي والفيلولوجي «التوثيق» - بغض النظر عن القيمة الإيجابية التي يكتسبها في العديد من المؤسسات - يظل ناقصاً بخصوص المجال الذي تحدثنا عنه. وفي جميع الأحوال، ولأسباب يتعين على المعهد تحليلها، يوجد تأثر كبير وغير مقبول بهذا الشأن، بدءاً بالتأخر في مجال النشر وترجمة المتون الأساسية للقرن العشرين، فالترجمة تظل ناقصة ومتفرقة ومتنافسة بشكل كبير. ولا يكتسي هذا النقص خطورة في حد ذاته فحسب، بل أيضاً لكونه ينعكس على البحث العلمي والفلسفى. ومثلاً وليس حسراً، فنحن نعلم بأن هذه الوضعية تنطبق على أعمال فرويد وفتشنستاين، وخصوصاً هайдغر الذي يجب القيام بترجمة كاملة ومنسجمة ما أمكن

لأعماله اعتماداً على النشرة العلمية وال الكاملة لكتاباته (التي هي قيد الإنجاز). ويمكن للمعهد، من خلال كل هذه المهام، الاشتراك مع مبادرات مؤسسات أخرى للبحث (المركز الوطني للبحث العلمي CNRS) والجامعات).

- ٥ -

تسمح لنا عدة مؤشرات بالتأكيد أنه كلما كانت البرامج والمراكز نشيطة وفعالة كلما جلت إليها عدة باحثين وجنت من وراء ذلك مساهمة كفاءات عديدة، من فلاسفة وفيولوجيين ومؤرخين ودارسين للشعر ولسانيين ومناطقة وعلماء السياسة وسوسيولوجيين ومتجمين وكتاب... إلخ، لذلك يجب أن تكون مهيكلة على مستوى هوياتها الخاصة ومتضمنة لكل محاور البحث الأخرى. كما يجب أن ينطبق هذا الأمر على كل وحدات البحث التي سنحددها. وهناك مؤشر نموذجي بهذا الخصوص، يتعلق بـ «الدراسات النسائية»، رغم وجود علاقة مباشرة على ما يبدو، بينه وبين المثال السابق. واعتبر بأن هذه العلاقة أساسية وسأذكر في هذا الصدد بعض الحقائق البديهية التي لا تحتاج إلى برهنة. ذلك أن التخلف المؤسستي لهذه الدراسات ببلدنا يعتبر أمراً فاضحاً (بالمقارنة مع الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً وما يحصل في جامعاتها، وبالمقارنة أيضاً مع قوة وغنى هذه «الدراسات» في فرنسا، لكن خارج المؤسسات العمومية).

وكما يؤكّد «تقرير غودولييه» فإنه لا توجد سوى وحدة بحث وحيدة حول «الدراسات النسائية» أقرتها الحكومة السابقة بفرنسا (ونسقت أعمالها هيلين سيكوس (Hélène Cixous) بجامعة باريس الثامنة). من جهة أخرى، يبدو من البديهي أنّ إذا كان من اللازم أن

تطور الدراسات النسائية بالمعهد لهذه الأسباب، فإنه يتبع أن يكون لها إشعاع مستمر داخل كل أمكنة البحث الأخرى.

## II - الوجهة والغاية

يجب ألا تفصل «التييمات» التي سنضعها تحت هذا العنوان، عن التيمات السابقة، لأنه من الممكن أن تتقاطع معها في عدة جوانب. لكن تنويعات أصلية ستميز هذه المعالجة، بحيث سيتم إعادة أو تفعيل أو تحبيب مقولات تعتبر كلاسيكية وذلك عبر ملاءمتها مع موضوعات جديدة واحتياجها (أو تحويلها أو تغيير شكلها) أمام وضعيات تبدو غير مسبوقة أو نوعية. ويجب تعبئة كل التيمات والمشكلات المنظمة للتقليد الفلسفى العظيم من أرسطو إلى كنث ومن لايبنتز إلى هيغل وماركس ومن نيتше إلى برغسون... إلخ حول الغائية والتزعة الأخروية والغايات والنهایات، وذلك ضمن توجهات عديدة ومختلفة، مثل البيولوجيا وعلم الوراثة الحديثين والبيو - إتيقا. كما سينفتح تفكير جيد حول الحق في علاقته بالتحولات التقنية - العلمية للطلب، على الأبعاد الأخلاقية والسياسية لفكر الوجهة. ونقترح على سبيل المثال انخراط أبحاث دقيقة عند تقاطع الاتجاهات التالية:

### - أ -

التوريط الفلسفى لعلوم الأحياء، ففي هذا «المجال» غير المحدد بدقة، يسمح غنى وتسارع «الاكتشافات» بتحريض الفلسفة، أكثر من أي وقت مضى، على مساءلات أساسية وأكثر نقدية. لقد تحدثنا عن «التوريط» و«التحريض»، للتأكد أن الأمر يتعلق بشيء مغاير للتأمل الإبستيمولوجي الذي يستتبع الإنتاج العلمي. ودون الاعتراض على ضرورة إبستيمولوجي كهذه في هذا المجال كما في غيره، ألا يجب

أن نأخذ بعين الاعتبار إمكانية «القرارات الفلسفية» التي تفتح وتوجه فضاءات علمية جديدة؟ ولا يتعلّق الأمر هنا بفلسفة تلقائية أو دوغمائية ولا ببقاء فلسفة قبل - نقدية ضمن نشاط العلماء، بل بمعنى فلوفي - علمي تدشيني ومنتزع وبمعارف جديدة. ورغم أن هذه الإمكانيات قد حظيت بألقاب شرف تاريخي في كل مجالات النظرية العلمية، إلا أنها على ما يبدو، تتسم اليوم بالغنى والطموح داخل كل الفضاءات التي تتواصل فيها علوم الأحياء مع العلوم الأخرى ومع التحولات التقنية الجارية (علوم اللغة، فيزياء، معلومات). ويرجع الفصل بين كل هذه البحوث والموارد، مثل الفصل بين الفلسفة وهذه العلوم التقنية، إلى التأثيرات السوسية - مؤسساتية للجماعة العلمية أو التقنية في غالب الأحيان، أكثر مما يرجع إلى الطبيعة الداخلية للموضوعات. ويمكن للمعهد أن يؤدي دوراً حيوياً لهذا الغرض.

## - ب -

### المشاكل الفلسفية والأخلاقية والسياسية والقانونية المثارة من طرف التقنيات الطبية الجديدة وأسس أخلاقيات مهنية.

وسواء تعلق الأمر بالديمغرافيا (في كل أبعادها، من توزيع الموارد الغذائية إلى مراقبة الولادات في العالم) أو بعلم التقدم في السن (gérontologie) عموماً (وليس فقط علم الشيخوخة الذي اكتسى تطوره النظري والمؤسسي في العالم أهمية كبيرة غالباً ما تم تجاهلها بفرنسا) أو التلاعب بالمورثات والإشكالية الكبيرة لزرع الأعضاء أو محاكاة العالم الحي الإلكتروني - (biotique) (bio- (ordinateurs) بجيناتها الاصطناعية وتكون «الإحساس الاصطناعي» أو «الموت الرحيم» (l'euthanasie)، فإن الرهان الفلسفي يعتبر بدليلاً في

كل هذه الأمور. وهو لا يطرح بعبارات المعرفة والتحكم الذي يتطلب أفضل الكفاءات، بل يستدعي أيضاً تأويلاً أخلاقياً واتخاذ الموقف والقرار. كما يفترض إعادة تشغيل كل الأكسيولوجيا الأساسية المتعلقة بقيم الجسد، وبإدماج ما هو حي، و«بالذات» و«الآن» و«الوعي»، وـ«المسؤولية» الفردية والجماعية. وإلى جانب هذه القضايا تبرز قضايا السياسة «الصحية» أيضاً (حقوق وواجبات المجتمع إزاء ما يدعى بـ«الصحة» وأيضاً بلوحة جديدة لهذا المفهوم) وسياسة البحث في هذا المجال (أولويات، أهداف، ت Moffصلات مع البحوث العسكرية - الصناعية).

## - ج -

### الطب النفسي والتحليل النفسي

يجب اتخاذ الحذر أثناء ربطهما بالأبحاث المذكورة وأثناء ربطهما في ما بينهما، وأيضاً خلال الفصل بينهما على مستوى أصالتهما الممحونة وغير المختزلة. وسواء تعلق الأمر، في الحالتين معاً، بالمعرفة أو بالخطاب «النظري» أو التقنية والمؤسسة، فإن ضرورة النقاش الفلسفية تظل شيئاً معترفاً به ومطلوبأ من طرف كل الممارسين الذين استشرناهن، وبشكل أوسع، من طرف عدد كبير من الباحثين في كل الميادين والذين «يعتمدون» على التحليل النفسي بهذه الطريقة أو تلك. وفي هذا الصدد، فإن المنهج الأكسيولوجي للبحث قد تحول سواء في مجال الأدب أو اللسانيات أو التاريخ أو الإثنولوجيا أو السوسيولوجيا أو البيداوغوجيا أو الحقوق. ونحن لن نؤكد هنا شيئاً بدھياً. لكنني أريد مع ذلك، إثارة نقطة يجب على مسؤولي المعهد في المستقبل العناية بها، فخلال الاستشارة التي قام بها موريس غودوليه (Maurice Godelier) وجيرارد ماندل (Gérard Mandel

Mendel) مع عدة محللين نفسانيين تم التأكد من حرص هؤلاء على الاحتفاظ بالتمييز غير المختزل لخطابهم ولممارستهم. وحسب التنظيمات الاجتماعية للصحة العمومية أو لمؤسسات البحث العمومية، فإن أغلب المحللين النفسيين يرغبون في الحفاظ على استقلاليتهم. ومهما كان رأينا حول هذه المشاكل المعقدة جداً، والتي أفضل عدم معالجتها هنا، فإنه من المستحب لا يعتبرها المعهد وكأنها «حُلّت» بشكل من الأشكال. وبصيغة أخرى، عليه أن يتبنى سياسة تحفظ وامتناع بخصوص هذه المشاكل، وهذا لا يعني عدم إثارتها نظرياً، بل إن العكس هو الصحيح. لكنه مطالب بعدم تحديد أي انخراط اجتماعي للتحليل النفسي، من خلال ارتباطه مثلاً بمجموعة من المحللين أو بمؤسسة تحليلية، فكل عقود البحث سيتم توقيعها مع أفراد أو جماعات مهتمة بإشكالية التحليل النفسي وليس مع محللين نفسانيين باعتبارهم كذلك (حتى ولو كانوا مهتمين بهذه الإشكالية فعلاً وحتى لو تعلق عملهم داخل المعهد بمؤسسة أو تاريخ الحركة التحليلية). ولا توجد أي مفارقة في ذلك، فهذه التوصية المصاغة هنا والتي تروم مصلحة الجميع ومصلحة المعهد في المقام الأول، تلتقي مع مطالب صادرة على الأرجح، عن المحللين النفسيين، فقد أخبرني العديد منهم بأنهم يفضلون الاشتغال في ظل هذه الشروط، بدل العمل داخل فضاء مخصوص لهم قانونياً، بالمركز الوطني للبحث. وسواء كانوا على صواب أو على خطأ، فإنهم يخشون من أن يجدوا أنفسهم مسيّجين (نظرياً) أو ملتزمين (اجتماعياً وسياسياً) ويفضلون تبادلات مفتوحة ومتعددة مع الفلاسفة والباحثين في العلوم الاجتماعية وأيضاً - وهو ما يجب تسجيله - مع الباحثين في علوم الحياة أو الطبيعة، بفرنسا وخارجها. ويأخذ هذا البعد الدولي هنا بعض الملامح الخاصة التي نبهنا إليها بعض مراسلينا مراراً وتكراراً.

## الحق وفلسفة الحق

كما مقتنيعين عند بداية مهمتنا، وتأكد لنا ذلك في ما بعد، بأن هناك نقصاً مريعاً في هذا المجال بفرنسا. ويتأسف عدة فلاسفة ورجال قانون على هذا الوضع، مقتربين بذلك مجهود في هذا الميدان. ومن الممكن أن يبدأ هذا المجهود داخل الاتجاهات التي أشرنا إليها، آخذين بعين الاعتبار، مشاكل الحق الناجمة عن بعض التحولات الحديثة (التقنية والاقتصادية والسياسية والفنية). وتحظى تيمات الوجهة والهبة والتبدل والدين بامتياز خاص في هذا الإطار. ونحن لا نتحدث فقط عن الخطوط «المقارنة»، الإثنو-سوسيولوجية والتاريخية التي يفرضها الوضع، ولكن أيضاً عن بعض المقاربations الأقل كلاسيكية والتي تتم مثلاً، انطلاقاً من تحليلات «تداولية» لبنية المفظات القانونية. وبالمقابل، سندرس أيضاً الشروط القانونية لتشكيل الأعمال الفنية أو لحق إنتاج وتلقي (أو وجهة) الأعمال الإبداعية، هذا دون أن نتحدث عن كل الترابطات الممكنة مع الإشكالية السياسية والدينية - السياسية. ولكي لا تتتجاوز أمثلتنا الإطار المحدد لها، نقدم بعض التحريرات المترافقـة والمتنوعة و«الحديثة»، على هذا التأمل الفلسفـي - القانوني الجديد، وهي كالتالي : ظواهر المجتمع الكلياني، التقنيات الجديدة للتعذيب الجسدي والنفسي، الشروط الجديدة لاستثمار واحتلال المكان (إعمار، فضائي بحري وجوي، «بحوث فضائية») تقدم الصياغة المعلوماتية، خصائص ونقل التكنولوجيا الامتلاك، إعادة إنتاج وتوزيع الأعمال الفنية في إطار الشروط التقنية الجديدة واعتباراً لدعامة الإنتاج والتوثيق.

وتستدعي كل هذه التحولات الجارية، بلورة جديدة وعميقة

لمفهومية (conceptualité) وأكسيومية الحق والقانون الدولي والقانون العام والخاص.

وقد برزت أيضاً إشكالية جديدة لحقوق الإنسان، وهي تتقدم بجد وأنة داخل الهيئات الدولية الكبرى. ويبدو أن الفلسفة الفرنسية لم تعرها اهتماماً كبيراً، وغالباً ما يختفي هذا النقص وراء الفصاحة الكلاسيكية للإعلانات لفائدة حقوق الإنسان. وعلى الرغم من ضرورة هذه الإعلانات، فإنها لا تندرج في إطار الفكر الفلسفى. لذلك، يتبعن على مثل هذا الفكر، أن يتحدى حالياً، هذه الوضعية غير المسبوقة.

## - ه -

### الشرطة، الجيش وال الحرب

هنا أيضاً تباشر التحولات التكنولوجية الجارية تحويلاً عميقاً للبنيات ولأنماط الفعل وللرهانات والغايات. ويبدو التفكير الفلسفى بعيداً عن الأبحاث التي اهتمت بهذا الموضوع داخل العديد من المؤسسات الفرنسية والأجنبية. لذا يتبعن على المعهد، تسهيل المواجهات بين خبراء (من الشرطة بكل أجهزتها ومن المؤسسات السجنية ومن الجيش وأيضاً خبراء في الاستراتيجية والمسجال الحديثين) وباحثين آخرين، خصوصاً الفلاسفة. ويبدو أن توجهات البحث عديدة ومتعددة، كما تذكرنا به المشاريع الهامة الآتية من فرنسا أو من الخارج. ومن الناحية العملية، لا توجد أي تيمة من التيمات المثارة من طرف هذه المشاريع، لا تتقاطع بهذا الشكل أو ذاك، مع إشكالية الشرطة والجيش وال الحرب. ويجب أن ننظر إلى هذه الأخيرة في مختلف الأوجه التي ليست عبارة عن استعارات (حرب أيديولوجية، حرب اقتصادية، حرب إذاعية). ولن تكون البيو - سبرنتيكا

والأسلحة المسماة «ذكية» والقذائف الموجهة ذاتياً، سوى براديغمات بارزة ومحددة لإشكالية «الإرسال» و«الوجهة»، المتعلقة بهذا الميدان. ويتمتد هذا الأخير ليشمل نظرية الألعاب وسياسة البحث (العسكري - الصناعي) والتحليل النفسي والسيميويтика والبلاغة والأدب و«الشرط النسائي».

### III - لغات الوجهة ووجهات اللغة

يجب أن نفهم لفظة «اللغة» في معناها الأوسع، أي في ما وراء حدود ما هو لساني واستدلالي، في شكليهما الشفاهي أو الكتابي. طبعاً، فإن قيم «الإخبار» و«التواصل» و«الإرسال» و«التبليغ»، متضمنة في هذا المعنى، لكنها لا تستنفيه مع ذلك. هكذا، يمكن و يجب على دراسة كل الدلالات والعمليات «المصيرية» (وجه، أرسل، بث، نقل، بعث، أعطى، تلقى) أن تخترق كل مجالات نشاط المعهد، من خلال عنوان «اللغة».

وقد أكدنا مبدئياً، في الجزء الأول من هذا التقرير، بأن هذا النشاط لن يقتصر فقط على الدراسة النظرية، بل وفي ارتباط مع ذلك، سيهتم بالإبداع وبالإتقان. ونزيد الآن، الإشارة إلى العناوين والمسالك الرئيسية لهذه البحوث المتقطعة، محيلين بنوع من السهولة، على مقولات كلاسيكية.

#### - أ -

##### فلسفة اللغة: لا لسانيات ولا إستيمولوجيا اللسانيات

إذا لم تكن مجرد إستيمولوجيا اللسانيات ولا لسانيات فما هي خصوصيتها؟ وكيف تشكلت هذه «الخصوصية»؟ ولأن الأمر يتعلق بتاريخ وتحليل إشكاليتها ومقولاتها في ارتباط بكل أشكال الغائية،

فإن السؤال المطروح هو: ما المقصود بالمرسل وبالمرسل إليه، بالباعث والمتلقي وبالرسالة؟ وكيف تكونت وحدتها «التداوile» وهي ماهيتها المفهومية؟

بإمكاننا عبر كل أبعاد هذا التحليل (الميتافيزيقي، السيكولوجي، التحليل - نفسي، التقني - الاقتصادي) أن نباشر مشكلات التقريرية (décidabilité) واللاتقريرية (indécidabilité). وسيتم التعرف على هذه المشكلات في صيغتها المنطقية والسيمانтиقية وضمن مفارقات التداولية أو من خلال تأويل «الأعمال الفنية».

## - ب -

### اللسانيات

يتعلق الأمر، كما هو الشأن في كل «الحقول الشاسعة» التي سبق أن ذكرتها، بتحديد الزاوية الحادة للمعهد، فمن الواضح أنه لا يمكن أن يغطي كل فضاء الأبحاث اللسانية ولن تدرس فيه كل اللسانيات، على افتراض أن ذلك يتم في جهة أخرى.

وما سيتم القيام به بالأحرى، مع الإعفاء من كل توجيه للبحث اللساني نحو وجهات جديدة، هو مسألة اللسانيين أثناء نقاشهم مع باحثين آخرين، فلافلسفة أو غير فلافلسفة، حول ما هو فلسفياً في اللسانيات وما هو لساني في الفلسفة. ولن يتم ذلك فقط بألفاظ المقتضيات الدوغمائية الموجودة هنا وهناك، إذ توجد أنماط للتوريط لا تقل أهمية، سواء من المنظور التاريخي أو النسقي. ومن الممكن، مثلاً، مسألة انحراف الخطاب الفلسفية داخل لغة طبيعية وداخل «فلسفة اللغة» التي تعتمده في استدلالها، كما يمكن مسألة القرارات الفلسفية لكل اللسانيات، سواء تم تحمل مسؤوليتها أو لم يتم.

وليست هذه القرارات سلبية بالضرورة (أي عبارة عن «عوائق إبستيمولوجية»)، كما إنها لا تختلط ضرورة بالخطاب أو بالمرجعية الفلسفية التي تبرزها اللسانيات، مثل اللسانيات الديكارتية واللسانيات الروسية (cartésienne) والهرديرية (herderienne) والهمبوليتية (humboldtienne).

ومما لا شك فيه أن الاكتشافات على مستوى الفكر القروسطي الذي تم إهماله من طرف الفلسفة الجامعية الفرنسية، سيكون أكثر غنى، لكن تبقى هذه مجرد أمثلة لا غير.

## - ج -

### السيميويтика

يمكن أن ننقل هنا، كل ما قيل في اللسانيات حول الرهانات الفلسفية. وسيكون المجال أوسع، لأنه سيغطي كلاً من الأنساق اللسانية وأنساق العلامات غير اللسانية. هكذا، سنهتم أساساً بالوظائف الدلالية المتداخلة في ما بينها (الإشارة والكلام، الخطية الشكلية واللغة الطبيعية أو العادية، الأعمال الفنية ذات الصبغ المتعددة - نص، تشكيل، موسيقى ... الخ).

هكذا سيمتد التفكير (بشكل غير موسوعي، لكن بنوع من الاختراق (incursif)) إلى كل أنساق الإشارات وإلى كل أنواع السنن، بدءاً بالمعلومة الوراثية. أما بالنسبة إلى إشكالية «الذكاء الاصطناعي»، فليست هناك ضمانة في كون الأوليات الفلسفية التي انخرطت فيها البحوث الخارجية قد تم اكتسابها بدءاً بالتقابل بين ما هو اصطناعي وما يتمي إلى سلسلة الأشياء الأخرى.

كما لا يمكننا الاقتصار في مرحلة أولى على غربلة أو توجيه المساحة الشاسعة لهذا الحقل عبر الإحالة على أسئلة «الوجهة»، وسيظل السؤال المتعلق بمعرفة ما إذا كان فكر اللغة قائماً على «فلسفة اللغة» وعلى النظرية السيميوتية أو على النظرية اللسانية، وسؤالاً مفتوحاً دوماً.

- ٥ -

### ال التداولية

رغم ما يجمعها باللسانيات والسيميويтика والسيمانтика العامة أو بفلسفة اللغة، فإن التداولية تطور حالياً خارج فرنسا، كمادة أصلية نسبياً. وسواء تعلقت بالملفوظ (أفعال الكلام (Speech Acts)) أو بسياق سيميويتي أكثر تعقيداً (يتضمن السلوكات الإشارية مثلاً)، فإنها تقوم بعملية توزيع جديد وعام، ذي نتائج هامة. وفضلاً عن هذه النتائج الخاصة والغنية، فإنها تقتضي انخراطاً أساسياً «للمواد التخصصية» المنغلقة على ذاتها والتي تحمي ذاتها باسم تخصصها العلمي. ولهذا السبب، يمكن للتداولية أن تحتل مكانة خاصة وحساسة داخل المعهد «كمفترق طرق» بالنسبة إلى حركة دائبة (الفلسفة، السيمانтика، اللسانيات، السيميويтика، النظرية والممارسة الفنية، تأويل الإنجزازية القانونية). ونظرأً إلى أهمية هذه الرهانات وللمكانة التي يتعين على المعهد منحها للبعد الإنجزاري (انظر الجزء الأول من هذا التقرير)، ونظرأً أيضاً إلى كون الأعمال المترفرقة تتضاعف حالياً دون توفرها على وسائل مؤسساتية خاصة (انطلاقاً من نظرية أوستن (Austin) في أفعال الكلام ومن التقليد الناجم عنها، وأحياناً من خلال الابتعاد عنها إلى حد القطيعة)، فإن المعهد مطالب بخلق فضاء للتنسيق وبعد ذلك، مركز للبحوث يكون خارجاً عنه

وشريكاً له في الوقت نفسه. وقد توصلنا إلى عدة مقتراحات جيدة، وبإمكاننا وضع الترتيبات الملائمة لها، وفق ما نرغب فيه ونستدعيه.

## - ه -

### تكنولوجيا التواصل عن بعد

وهو تفكير «أساسي» في مفاهيم التواصل والاتصال عن بعد، وفي الروابط البنوية وغير المختزلة بين التقنية (tehnè) عموماً وعملية الاتصال عن بعد، بدءاً بأشكالها البسيطة والأولية. وبصيغة أخرى، فإن تكنولوجيا الاتصال عن بعد ليست مجرد تكنولوجيا، ومن هنا يبرز الرابط بين هذه الإشكالية وإشكالية المسافة والفسحة (espacement) الموجهة. ومن بين البؤر الممكنة لهذا التفكير، سنسجل ما هو ضروري أكثر بالنسبة إلى اليوم وللجد:

1 - هناك غaiات وبنيات وعمليات اشتغال لدى كل أنماط التوثيق أي بالنسبة إلى التواصل (الفلسفي والعلمي والفنى... إلخ). وبما أن ضرورة هذا العمل والتجارب الناتجة عنه، تعتبر أمراً بدبيهياً بالنسبة إلى التقنيات الجديدة (أفلام صغيرة، بنوك المعطيات، تواصل عن بعد، فيديو)، فإني أفضل التركيز على الكتاب (تاريخ الكتابة والكتاب، نموذج الكتاب وتأثيراته على بنية الأعمال والخطابات وخصوصاً الخطابات الفلسفية، المشاكل التقنية والسياسية لثقافة الكتاب أزمة ومستقبل النشر عموماً والنشر العلمي والفلسفي أو الأدبي خصوصاً، الأبعاد الوطنية والدولية للمشكل، اللغات المهيمنة وثقافات الأقليات).

طبعاً، لا يمكن اعتبار هذه القضايا اليوم كملحق داخل مؤسسة للبحث مثل المعهد. لذلك، ستعالج في شموليتها ودقتها بمساعدة عدة خبراء (في تقنيات التوثيق والنشر الجديدة، أصحاب مطابع،

ناشرون، أصحاب مكتبات). وسيتم التنسيق بين هذه المبادرات وتلك التي اتخذت في جهات أخرى، مثلاً في مركز دراسات أسواق التكنولوجيا المتقدمة (CESTA)، وفي مركز البحث في الإبستيمولوجيا المستقلة<sup>(7)</sup>، وفي وزارة الثقافة ومديرية الكتاب.

2 - **وسائل الاتصال الجماهيرية**: سيكون هناك تفكير فلسفى وعلمي وعلم وسائلى (médiologie) نظري، إمبريوي (empirique) وتجريبى (expérimentale). ويمكن للمعهد إعطاء الأفضلية من بين الأعمال العديدة التي تفرض نفسها في هذا المجال للجوانب الثقافية والفنية والعلمية والفلسفية. مما سيؤدي إلى تحليل دقيق للعلاقات بين الثقافة «الوسائلية» (médiaétique) والبحث والتعليم. وسيثير المعهد المشكلات الأخلاقية - القانونية، أو الأخلاقية - السياسية، أو تلك المتعلقة بأخلاقيات المهنة (déontologiques) المرتبطة بمثل هذا الامتداد دون أي موقف انفعالي رافض (ما له الفشل طبعاً) تجاه امتداد وسائل الاتصال الجماهيرية. كما سيحاول اقتراح استعمالات جديدة لهذه الإمكانيات التقنية (العمومية أو الخاصة)، باحثاً عن منافذ لها. وما قلناه عن وسائل الاتصال المذكورة، ينطبق أيضاً على أنماط التواصل الأخرى، الأكثر تنوعاً والأقل انتشاراً مثل «الإذاعات الحرة»، أو على تقنيات التواصل عن بعد. وتجري حالياً بحوث عديدة في هذا الصدد، بالجامعات الأجنبية وببعض المؤسسات الفرنسية، لذا يتبعن على المعهد أن يشارك معها في الحفاظ على أصالة مقاربه.

---

(7) مركز دراسات أسواق التكنولوجيا المتقدمة (Centre pour l'étude des marchés des technologies avancées).

(Centre de recherche en épistémologie autonome) : مركز البحث في الإبستيمولوجيا المستقلة (Crea

### 3 - المعلوماتيات، الاتصال عن بعد، التقنيات المعتمدة على الإنسان الآلي، البيو - تكنولوجيا

وفي ارتباط مع أمكنة أخرى للبحث، خصوصاً مع الشبكة التواصلية لمركز دراسة أنساق التكنولوجيا المتقدمة (CESTA)، يجب على المعهد أن يساهم بأسلوبه ووسائله، في التفكير العلمي والفلسفـي القائم حول مسألة الغاية وأنماط إنتاج وامتلاك التقنيات الجديدة التي عمل تسارعها المثير على تحويل مجتمع الثقافة والمعرفة. ومن اللازم أن تجمع هذه البحوث ما أمكن، بين الاستئناس التقني - أي التوفـر على كفاية دنيا - والتحليل الفلسفـي والأخلاقي والقانوني والسياسي لكل هذه الرهـانـات.

- ٩ -

### الشعرية

اخترنا هذه اللفظة المتفق عليها إلى حد ما، لتجمـيع كل ما يتعلق من منظور كلاسيكي، بنظريـات الفن والممارسـات الفنية. وإذا ما كانت هناك من قيمة لعنوان «الشعرية»، فإنـها تمثل في تذكـيرـنا بـبعـدهـا المزدوجـ، كـبحثـ نـظـريـ واستـدلـالـيـ بالـضـرـورةـ منـ جـهـةـ، وكمـبحثـ تـجـربـيـ «مبـدـعـ» وإنـجازـيـ منـ جـهـةـ أخرىـ.

وقد أثـارتـ مشارـيعـ المعـهـدـ فيـ هـذـاـ المـجـالـ (علىـ الأـقـلـ كـمـاـ تمـ تـأـوـيلـهـ وـعـرـضـهـ مـنـ طـرـفـ بـعـثـتـنـاـ)، اـهـتـمـاماـ مـدـهـشاـ، حـيـثـ كـانـتـ مـقـترـحـاتـ الـبـعـثـةـ أـكـثـرـ عـدـدـاـ وـاستـعـجـالـاـ، وـخـصـوصـاـ مـنـهـاـ تـلـكـ الصـادـرةـ عـنـ الـبـاحـثـينـ أـوـ الـفـنـانـينـ الـفـرـنـسـيـينـ. وـهـذـاـ أـمـرـ مـتـوقـعـ، وـهـوـ يـؤـكـدـ الـصـعـوبـةـ الـتـيـ وـاجـهـتـهـاـ هـذـهـ الـمـبـادـراتـ فـيـ إـيـجادـ الـمـكـانـ وـالـوسـائـلـ دـاـخـلـ الـهـنـدـسـةـ الـنـظـرـيـةـ -ـ الـمـؤـسـسـاتـ لـبـلـدـنـاـ.

ونشدد على ضرورة أن يعمل المعهد، كلما تيسر له ذلك، على التشارك مع هذه المبادرة الجارية بباريس وضواحيها وبالخارج، سواء كانت هذه المبادرات عمومية (مثل تلك التي أقرتها ودعمتها وزارة الثقافة) أو خاصة. وستحظى المبادرات التي تجمع بين «المنظرين» و«المبدعين» الذين يشكلون أحياناً شيئاً واحداً، باهتمام خاص.

وفضلاً عن كل «القضايا الكبرى» التي يتعمق شحونها من جديد (أصل العمل الفني، المعنى، الإحالة، الفن والحقيقة، الفن والثقافة الوطنية) فإن الاهتمام المشتركة لهذه الأبحاث ستتعلق بما يلي:

- بنيات الوجهة والغاية («غاية الجميل» مع أو من دون مفهوم)، فمن ينتج ماذا؟ وما هي الوجهة المتداوحة؟ وأيضاً نظريات التلقي و«الذوق» وسوق الفن وظواهر التقييم والشرعنة والانتشار.
- موضوعة الوجهة (المصير، القانون، الصدفة والضرورة)، داخل الأعمال الفنية ومن زاوية الإنتاج.
- تأويل الأعمال الفنية من طرف الفلسفة أو الهرمونيقيا وتحويل النقد الفني داخل الفضاءات السمعية البصرية الجديدة للصحافة والنشر.
- تحول الفنون (بأشكالها ودعامتها)، بفعل التقدم الحاصل في العلم والتقنيات.

- نقد وتحويل التصنيف المألوف للفنون. وعلى الرغم من أن مسألة فلسفية أخرى، أصبحت ضرورية بالنسبة إلى كل العلوم ومطلباً صادراً عن المبدعين أنفسهم، إلا أنه من الممكن تلمس الجانب الاستعجالي للمسألة، في الأدب أو الشعر أو الموسيقى. وقد عملت عدة أعمال خلال العقددين الأخيرين على تعبئة موارد كبيرة (الفلسفة، العلوم الإنسانية وخصوصاً اللسانيات والتحليل النفسي، والعلوم المنطقية والرياضية)، وغالباً ما يتم ذلك خارج المؤسسات

الأكاديمية وتقسيماتها المألوفة. ومثلاً، فإن المجال الذي تسمى بـ «الأدب والفلسفة»، حصل عملياً على الاعتراف داخل الجامعات الأجنبية (خصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية)، لكنه مازال عبارة عن سلعة مهرية في بلدنا.

وقد تلقينا مشاريع مهمة بهذا الخصوص، كما إن هناك مشاريع أخرى جديدة لا تقل أهمية، تجمع بطريقة أصيلة، بين الموسيقى والفلسفة وبين الموسيقيين وال فلاسفه. ومما لا شك فيه أن باستطاعة بحوث مشابهة، معالجة قضايا الفنون البصرية والفنون المهمة بالفضاءات كالمسرح والسينما والتلفزة.

#### IV - الترجمة، النقل وعملية الامتداد

سنشير وسنوحى من خلال هذا العنوان، بكل الخطوات الناقلة التي تحدد الخصوصية الدقيقة للمعهد الدولي، المفتح أولاً وقبل كل شيء على الأبحاث العلمية المتداخلة أو المائلة أو الممتدة. إنها إذن ترجمات بالمعنى الثلاثي للكلمة الذي نستعيض توزيعه من جاكوبسون (Jakobson)، فهناك الترجمة داخل اللغة (*intralinguistique*) (ظواهر الترجمة داخل اللغة، تعليق، صياغة جديدة، نقل)، وهناك الترجمة بين اللغات (*interlinguistique*) (بالمعنى المألف أو «الخالص» كما يقول جاكوبسون، أي من لغة إلى أخرى)، وهناك الترجمة بين الدلالات (*intersémiotique*) (من وسيط دلالي إلى آخر، مثلاً ما بين الكلام والتشكيل). لكن هذه الترجمات تتضمن أيضاً معنى أوسع، وهو نقل النموذج أو البراديغم (الأنموذج) في مجالات البلاغة والفن والعلوم. وإليكم بعض الاتجاهات النموذجية التي تتقاطع مع مسالك أخرى، توجد تحت عناوين مغايرة وتتجه وفق الصيغة الصورية العامة للوجهة.

أ - بحوث «أساسية» في اللغة وفي تعددية اللغات وفي الإشكالية العامة للترجمة تاريخ ونظريات الترجمة في أبعادها اللسانية والفلسفية والدينية والسياسية والشعرية، المشاكل الراهنة للغات الرسمية للدولة ولغات الأقليات (الاندثار واليقطة، المساهمة في إطار جماعة علمية وفلسفية دولية، هيمنة لغة ما وامتلاكها للعلم التقني).

ب - إقامة مراكز متخصصة للتكون اللساني مخصصة للباحثين الفرنسيين والأجانب داخل المعهد أو باشتراك معه.

ج - التكنولوجيا الحديثة للترجمة، مشاكل نظرية: وتحصص آلات الترجمة و«الذكاءات الاصطناعية» والبرمجة - داخل لغة معينة - لبنيوك المعطيات ولأنماط أخرى من التوثيق والتواصل.

د - اللغات والخطاب الفلسفية: وفهم دور اللغات الطبيعية (الوطنية) في تشكيل ما هو فلسفى باعتباره كذلك، تاريخ اللغات «الفلسفية»، الأبعاد السياسية واللاهوتية - السياسية والبيداخوجية التي يمكن اختزالها في السؤال التالي: كيف تصبح لغة فلسفية ما، مهمينة؟ وسيتم التنسيق بين هذه الأعمال وتلك المتعلقة بالإشكالية المسماة «مقارنة» وبالمؤسسات الفلسفية (وهو ما سنشير إليه بعد قليل). وفي كل مرة، تتم إثارة السؤال حول عملية تشكيل وشرعنة «الموضوعات الفلسفية».

ه - النزعة المقارنة (comparatisme) في الفلسفة: ويبدو هذا العنوان إمبريقياً وملتبساً، لكن ضرورة البحث في إطاره لا يشوبها شك. وقد أصبحت الحاجة ماسة ومستعجلة في بلدنا إلى بحوث كهذه، وهناك شهادات وقرائن عديدة بهذا الخصوص. وهكذا، غطت «النزعة المقارنة» أينما حللت خطوات يصعب تحديدها وإبراز موضوعها وحتى منهجها.

وكيفما كان الحال، فإن هذه الهشاشة أو هذه النزعة الإمبريالية (empirisme) لم تمنع بعض الأعمال من فرض نفسها ضمن شروط مؤسساتية غريبة تبرر قيام دراسات بهذا الخصوص. ومن غير المؤكد توفر «النزعة المقارنة» على معنى موسع داخل الفلسفة، لكن يجب نقد هذا المفهوم الفضفاض عبر تحليلات لم تحقق تطوراً هاماً في الغرب وخصوصاً في فرنسا (ونحن نتحدث هنا عن تحليلات «ثقافية - منطقية»).

فلنقم الآن برسم خطاطة عامة لهذه الوضعية:

1 - الاختلاف بين الفكر (عموماً) والفلسفة، فالامر يتعلق بأنساق للفكر لا تقتصر بالضرورة على الشكل «الفلسفى» كما انبثق وتطور تحت هذا الاسم في الغرب.

إن هذه الأنماط من «الفكر» ليست فلسفية حصرأ، إلا أنها لا تختزل بالضرورة في ما يشكل من موقع فلسفى، مقولات «الثقافة» و«رؤى العالم» و«نسق التمثيلات» الأخلاقية - الدينية بالغرب وخارجها. وغالباً ما تبرز محاولات التفكير في ما وراء ما هو فلسفى أو ما يربط الميتافيزيق بالعلم التقنى الغربى، تقاربات مع أفكار غير أوروبية (إفريقية أو من الشرق الأقصى). ويتبعين أن تنقطع الأنماط والتبادلات النسقية بهذه الحدود، مع أعمال أخرى يمكن أن نعنونها كما يلى:

2 - الأنساق الفلسفية والأنساق الدينية بالغرب وخارجها. تجديد البحث اللاهوتية (التي يجب ربطها بدراسة نهضة الحركات الدينية واللاهوتية - السياسية في العالم).

3 - الأنساق الفلسفية والأنساق الـ «أسطورية».

4 - الفلسفة ونزعة التمركز العرقى (ethnocentrisme)، إشكالية

الفلسفة الإثنية (نشير إلى النقاش الموسع والمتميز الذي تطور في أفريقيا انطلاقاً من نقد بولين هونتونجي (Paulin Hountondji)، وعنوانه «فلسفة البانتو»<sup>(8)</sup> (*La philosophie bantoue*).

ويمكن لهذه الإشكالية أن تتطور في ارتباط بالأسئلة (السيماتيقية واللسانية والإثنو - ثقافية والمنطقية حول دلالة الإشارات وخطابات الوجهة (منع/ تلقى، بث، نقل، أرسّل، وجّه).

## 5 - العبور القاري (transcontinentalités) للفلسفة

ويهم الاختلاف الحاصل بين التقاليد الفلسفية (داخل الفلسفة وتجلياتها هذا الاختلاف على أوروبا وكذلك تأثيراته على مؤسسات فلسفية غير أوروبية لكنها مهيكلة وفق النموذج الأوروبي)، فما هي طبيعة هذا الاختلاف الذي لا يتحدد انطلاقاً من الموضوعات أو المضامين وحدها ولا انطلاقاً من اللغات الوطنية فقط ولا من التزاعات المذهبية؟

هكذا، تشكلت عبر القرون ما أسميه بالقارات الفلسفية. وقد تسارعت وتيرة هذه الحركة واتضحت معالمها خلال القرنين التاسع عشر والعشرين. ولا تكتسي استعارة «القاراء» صبغة جغرافية فحسب وإنما غابت عنها الدقة، ومرد ذلك كون الحدود الجغرافية أو الجغرافية - الوطنية، غالباً ما تحيط بالكيانات التقليدية وبالمناطق المؤسساتية (فلسفة فرنسية وألمانية وأنجلو - ساكسونية... إلخ). ويصعب حالياً تجاوز «جمارك» و«شرطة» هذه التقاليد الفلسفية، كما

---

Placide Tempels, *La philosophie bantoue*, traduit du Hollandais par A. (8)

Rubbens (Elisabethville: Editions Lovania, 1945), et Paulin M. Hountondji, *Sur la philosophie africaine* (Paris: Maspero, 1976).

يصعب رسم حدودها وملامحها الأساسية. وفي اعتقادي، فإن التحليل (الذي لا يمكننا القيام به) سيبيّن كيف أن هذه الحدود لا تقتصر على اللغة وعلى البلاغة والصيغ السوسيو - مؤسساتية فقط لإنتاج وإعادة إنتاج الخطاب الفلسفـي (داخل النسق التربوي وخارجه) وعلى الشروط التاريخية والسياسية العامة.

ومع ذلك، فإن تراكم وتدخلات كل هذه الشروط يساهمان في توليد هذه التشكـلات «القارـية» المنغلقة على ذاتها، فعدم قابلية التواصل (*incommunicabilité*) الأصلية، لا تتحـذ فقط شـكل العـتمـة (*opacité*) والـغيـابـ الجـزـريـ للـتـبـادـلـ، بل تـعـكـسـ بالـأـحـرـىـ، تـأـخـرـ وـعدـمـ اـنتـظـامـ كـلـ ظـواـهـرـ التـرـجـمـةـ وـالـاسـتـفـاحـ الـعـامـ لـكـلـ أـشـكـالـ الـلـاتـفـاهـمـ. ولا تـتـنـشـرـ هـذـهـ أـشـكـالـ فـقـطـ وـأـسـاسـاـ وـسـطـ الـبـلـدـانـ أوـ جـمـاعـاتـ الـفـلـسـفـةـ الـوطـنـيـةـ، فـكـلـمـاـ كـانـ تـقـلـيدـ منـ التـقـالـيدـ الـعـظـيمـ مـمـثـلاـ دـاخـلـ جـمـاعـةـ وـطـنـيـةـ، كـلـمـاـ أـعـيـدـ تـشـكـيلـ الـحـدـودـ بـالـنـسـبـةـ إـلـىـ كـلـ بـلـدـ، وـفـقـ تـصـورـاتـ مـخـتـلـفةـ.

غير أن الوضعية بدأت تتطور ببطء وبشكل هام ومتغير حيث نالت اهتمام بعض الفلاسفة هنا وهناك، كما شرعت بعض الحركات في التفكير، وفي تحويل هذه «البلبلة» (*babélistisation*). وهذه مهمة مستعجلة وصعبة وأصلية، وهي بلا ريب، مهمة الفلسفة حالياً إذا ما اعتبرناها موجودة فعلاً ومؤكدة. وفي جميع الأحوال، فهي المهمة الأولى التي لا تعوض والتي يتبعـنـ عـلـىـ المعـهـدـ الدـوـلـيـ لـلـفـلـسـفـةـ الـاضـطـلـاعـ بـهـاـ. وـحتـىـ لوـ كـانـتـ الغـاـيـةـ مـنـ تـأـسـيـسـ هـذـاـ المعـهـدـ، مـقـتـصـرـةـ عـلـىـ هـذـهـ المـهـمـةـ، فـسـيـكـونـ ذـلـكـ كـافـيـاـ لـتـبـرـيرـ وـجـودـهـ. لـهـذاـ، وـجـبـ عـلـيـهـ فـيـ السـنـوـاتـ الـأـرـبـعـ الـمـقـبـلـةـ التـحـضـيرـ لـلـمـبـادـرـاتـ الـآـتـيـةـ:

- تـكوـينـ مـجمـوعـاتـ عـمـلـ دـوـلـيـةـ، تـتـضـمـنـ فـيـ كـلـ مـرـةـ باـحـثـينـ فـرـنـسـيـنـ وـأـجـانـبـ سـيـشـتـغـلـونـ فـيـ فـرـنـسـاـ (بـارـيسـ وـضـواـحـيـهاـ إـنـ أـمـكـنـ)

وفي الخارج. ولن تكون مؤهلاتهم فلسفية فقط، بل ستكون لسانية أيضاً، وسيكونون في حاجة إلى مساعدة خبراء آخرين بفرنسا وخارجها. كما سيعملون على تحليل وتحويل الوضعية التي وصفناها قبل قليل. وسيستخدمون مبادرات ويضاعفون المقتراحات المتعلقة بالتبادلات والشاركات واللقاءات والتعاقدات التشاركية والترجمات والإصدارات المشتركة، في جميع الميادين التي تهم المعهد. ومن المنظورات الثابتة لهذا الأخير، اعتبار تيمة وإشكالية هذا الاختلاف «بين القارات» كبرنامج أولي خلال السنوات الأولى. وكلما توفرت شروط تشكيل مجموعات وفق كيفيات أصيلة دوماً، كلما أنجزت عملية التشكيل، سواء بأوروبا (الشرقية والغربية) أو خارجها، سواء تعلق الأمر بالفلسفة في معناها الغربي حصرأً (انظر أعلاه) أو بـ «الفكر» غير الفلسفي.

- سيعلن عن برنامج للندوات الدولية الكبرى، مباشرة بعد تأسيس المعهد، لأنه يشكل الفعل التدشيني ذاته. ولا يتعلق الأمر بالنديوات في شكلها التقليدي (التتابع الشكلي للمحاضرات الكبرى وللجان)، فالندوات التي سينظمها المعهد، ستكون تتيجأ لستتين أو ثلاث سنوات من العمل المكثف بفرنسا وبالخارج. وسيتم التهيئ لذلك بفعالية ونشاط من طرف فلاسفة مختصين، كما سيحصل تدعيم لاتفاقيات الخاصة بالإقامة بفرنسا وبالخارج بعرض البحث، حيث ستكون هناك إقامة بالمعهد لفائدة العديد من الفلاسفة الأجانب وإقامة لفائدة فلاسفة فرنسيين بالخارج. وأعتقد بأن الملتقيات الكبرى والأولى، يجب أن تخص الفكر الفرنسي والفكر الألماني من جهة، ثم الفكر الفرنسي والفكر الأنجلو - ساكسوني من جهة أخرى.

وسنسر على أن تكون كل التيارات بأشكالها المتنوعة ممثلة في هذه الملتقيات. لكن سنمنع عنابة خاصة للتيرارات الأكثر حيوية وخصوصية، سواء كانت مهيمنة داخل المؤسسات الأكاديمية أو لم

تكن. وما أن يتم التحضير لهذين اللقاءين الكبيرين، حتى تشرع مجموعات أخرى في التهيئة للقاءات أخرى في المستقبل (بين مفكرين من إيطاليا وإسبانيا وأميركا اللاتينية والهند والبلدان العربية وأفريقيا ولبلدان الشرق الأقصى . . . إلخ).

## ٧ - الغايات المؤسساتية للفلسفة (البحث والتعليم)

ستخضع هذه الغايات، في مرحلة أولى، لإشكالية الوجهة (عبر تشكل المتلقين والمرسلين كذوات فردية أو جماعية، وحدة ومشروعية الرسالة وبنيات التبليغ والتلقي) وستهتم أبحاث ذات حجم كبير، بتاريخ ونسق المؤسسات الفلسفية سواء كانت فرنسية أو أجنبية.

طبعاً، ستكون هذه الأبحاث «نظيرية» من جانب (لأن ما ينتظر القيام به في هذا المجال، كثير جداً، بل يجب القيام بكل شيء من جديد)، لكنها ستكون أيضاً تطبيقية وتجريبية بشكل واسع، وستهدف إلى تطوير وإغناء البحث والتعليم الفلسفيين. وهو ما دعا إليه رئيس الجمهورية والترزم به صراحة في رسالته الموجهة إلى مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي (GREPH) بتاريخ 8 أيار / مايو 1981. كما أكد ذلك أيضاً، وزير الدولة ووزير البحث والصناعة في رسالة التكليف بمهمة، بتاريخ 18 أيار / مايو 1982 والتي جاء فيها:

«في الوقت الذي تستعد فيه الحكومة الفرنسية لتمديد دراسة الفلسفة في التعليم الثانوي، فإنه من اللازم أن تتوفر الشروط والوسائل الملائمة لتطور البحث المطبق على هذه المادة». وسيشير الوزير بعد ذلك إلى أن المعهد مطالب «بتشجيع المبادرات المجددة وأن يكون منفتحاً على البحوث التجارب البيداغوجية غير المسبوقة».

لا تكتسي الإحالة هنا على الأعمال الأولى لمجموعة البحوث حول التعليم الفلسفى وللجمعية العامة للفلسفة (سنة 1979) سوى قيمة بيانية، فهناك مسالك أخرى ممكنة ويتعنى على المعهد الافتتاح عليها بيقظة. وعلى كل الراغبين في المساهمة في هذه الأبحاث، التوفير على إمكانيات القيام بذلك وخصوصاً منهم أساتذة التعليم الثانوى والطلبة وتلاميذ الثانوية.

ولإعطاء فكرة عامة عن مثل هذه الأبحاث، سأستشهد بما ورد في افتتاحية مشروع مجموعة الأبحاث المذكورة<sup>(9)</sup>، وأأمل أن تشرك هذه المجموعة مع المعهد، وفق شروط ضامنة لأفضل تشارك واستقلالية كل طرف.

«مشروع تأسيس مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى» (انظر نص المشروع في الباب الأول من كتاب من يخشى الفلسفة؟ *Qui a peur de la philosophie?*).

«بالنسبة إلى فرنسا، فإنه من الضروري أن نضيف إلى كل هذه الأعمال تفكيراً في الفلسفة الفرنسية وتقاليدها ومؤسساتها الخاصة، وبالأساس حول مختلف التيارات التي اخترقتها خلال القرن العشرين. ومن اللازم أن يقوم تاريخ جديد لل الفكر الفرنسي بكل مكوناته (المهيمنة أو تلك التي تم تهميشها وقمعها)، بتحليل موجه للوضعية الحالية. ويمكننا أن نذهب بعيداً بهذه المقدمات، عبر تأكيد على الحداثة القريبة العهد وعلاقتها المعقّدة بإشكاليات الفلسفة وحدودها

---

Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (France), *Qui a peur de la philosophie?*, [textes de] Sylviane Agacinski, Michel Bel Lassen, Roland Brunet, Michel Cresta... [etc] (Paris: Flammarion, 1977), pp. 433 sq., et *Etats généraux de la philosophie: 16 et 17 juin 1979* (Paris: Flammarion, 1979).

وبالعلوم والفنون وأيضاً بالتاريخ السوسيو - سياسي الفرنسي وبالحركات الأيديولوجية بالبلد. سواء تعلق الأمر بالمتسببين إلى اليمين الفرنسي أو إلى ما يعرف بالاشراكية الفرنسية».

## الملحق الرابع:

### تقرير لجنة الفلسفة والإبستيمولوجيا (1990)<sup>(1)</sup>

#### تمهيد

اجتمعت لجنة الفلسفة والإبستيمولوجيا التي يترأسها كل من

(1) نعيد هنا، نشر المقطوع الأولى من نص «التمهيد لمبادئ من أجل التفكير في مضمون التعليم»، المنشور في شهر آذار / مارس 1989 والذى جاء فيه ما يلى: «أنشئت لجنة للتفكير في مضمون التعليم عند نهاية سنة 1988، من طرف وزير التربية الوطنية. وقد عهدت رئاستها إلى كل من بيير بورديو (Pierre Bourdieu) وفرانسوا غرو (François Gros)، كما شملت الأعضاء الآتية أسماؤهم: بيير باكيه (Pierre Baqué)، بيير بيرجي (Pierre Bergé)، روني بلانشيه (René Blanchet)، جاك بوفريس (Jacques Bouveresse)، جان كلود شوفاليه (Jean Claude Chevallier)، هوبرت كوندامين (Hubert Condamines)، ديدريه داكونا (Didier DaCunha Castelle)، جاك دريدا (Jacques Derrida)، فيليب جوتار (Philippe Joutard)، إدمون مالنفو (Edmond Malinvaud)، وفرانسوا ماتي (François Mathey). وقد كلفت هذه اللجنة بمهمة مراجعة المعرف المدرسية، مع الحرص على تدعيم انسجام هذه المعرف ووحدتها.

في المرحلة الأولى من عملهم حدد أعضاء اللجنة لأنفسهم مهمة صياغة المبادئ الموجهة لاشغالهم. ولأنهم كانوا واعين ومهتمين بمقتضيات هذه المبادئ، وخصوصاً بتطبيقاتها البيداغوجية، فقد بذلوا ما في وسعهم لتأسيسها، ملتزمين بالنظم الناجم عن المنطق الداخلي للصياغة. ولأنهم لم يكونوا مطالبين بالتدخل مباشرة، وعلى المدى القصير، في تحديد البرامج، فقد قرروا رسم التوجهات الكبرى للتحول التدريجي لمضمون التعليم الضروري، على الرغم من أن هذا التحول يتطلب مدة طويلة لمسيرة تطور العلم والمجتمع وتقدمها.

وستشرع لجان العمل المختصة التي قبلت بهذه المبادئ كما ستستمر في تفكيرها العميق =

جاك بوفريس وجاك دريدا وتضم في عضويتها، جاك برانشفيك وجان دومبر وكاترين مالابو وجان جاك روزا، علي مدى ستة أشهر، من كانون الثاني / يناير إلى حزيران / يونيو 1989. وقد أنجزت عملها على مرحلتين :

أ - مرحلة أولى للتفكير التحضيري وللمناقشة والاستشارة ممثلين عن مختلف الهيئات والجمعيات، مثل : المفتشية العامة للفلسفة، والمفتشية العامة لتكوين المدرسين والنقابات (النقابة العامة للتعليم (SGEN)، والنقابة الوطنية للتعليم الثانوي (SNES)، والنقابة الوطنية للتعليم العالي (SNESUP)، وجمعية أساتذة الفلسفة، ومجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفـي (GREPH)، وجمعية أصحاب المكتبات (FADBEN)).

ب - مرحلة ثانية لبلورة وتحرير هذا التقرير الذي يتضمن أربعة مبادئ عامة وسبعة اقتراحات مفصلة، سيتم عرضها بعد التذكير بخمس نقاط، هي بمثابة خلاصة للتوجيهات الأساسية لتفكير اللجنة في وضعية ومستقبل تعليم الفلسفة بفرنسا، بالثانوي وبالسلك الأول من الجامعات وبالمؤسسات تكوين المدرسين يتطرق الإعلان عنها.

---

= حول كل منطقة من المناطق الكبرى للمعرفة. وستحاول في مذكرة المراحلية التي ستقدمها في شهر حزيران / يونيو 1989 ، إبراز مجموعة من الملاحظات الدقيقة المتعلقة بالمبادئ المسطرة ، لا برنامج نموذجي من أجل تعليم نموذجي أيضاً.

وفي هذا الإطار، قدمت إحدى جلـان « الفلسفة والإستيمولوجيا » التي ترأسها جاك بوفريـس وجـاك درـيدـاـ، وضـمت في عـضـويـتها جـاك برـانـشـفـيك (J. Brunschwig) ، وجـان دـومـبـرـ (Jean Dhombres) وكـاتـرـين مـالـابـوـ (Catherine Malabou) وجـان جـاك روـزاـ (Jean-Rosat) Jacques Rosat) ، للـوزـارـةـ فيـ حـزـيرـانـ /ـ يـونـيـوـ 1989ـ ، تـقـرـيرـ لـجـنـةـ الـفـلـسـفـةـ والإـسـتـيـمـوـلـوـجـيـاـ).

## **خمس نقاط أساسية (خلاصة التقرير)**

١ - يجب أن تتدخل الفلسفة كمكون ضروري لكل تكوين فكري منسجم ومهيكل وهادف إلى تضمن بُعد نقيدي انطلاقاً من مستوى معين للمعرفة وللثقافة.

وباعتبار أنه لا يوجد شيء ضمن التنظيم الحالي للمعرفة وللثقافة، تبرز هذه الوضعيّة المائلة للفلسفة بالمقارنة مع المواد الأخرى، فإنه من اللازم ألا ينظر إلى الفلسفة كمادة أسمى من المواد المدرسية الأخرى، بل يجب اعتبارها مرافقة لهذه الأخيرة، مع صياغتها لأسئلتها الخاصة. ويتضمن مثل هذا التصور ما يلي:

أ - يجب أن يتوافر تعليم الفلسفة، مثل تعليم باقي المواد الأخرى، على سمة التدريج التي تحرّم خصوصية المادة ولا تختزل طبعاً في عملية تراكمية لاكتساب المعارف الفلسفية.

ب - من اللازم تدعيم الروابط بين تعليم الفلسفة وتعليم باقي المواد بشكل منظم مع تطوير هذه الروابط واعتبارها كمكونات لكل ممارسة فلسفية.

ج - يتعين على الفلسفة أن تأخذ في الاعتبار، كضرورة

وكفرصة ، تسهيل الانتقال والتفاعل والتواصل ، ليس فقط بين الثقافة الأدبية والثقافة العلمية ، ولكن أيضاً وبشكل عام ، بين مختلف مجالات المعرفة والثقافة التي يطرح تشتتها الحالي مشاكل كبيرة أمام التلاميذ.

2 - وكل مادة أساسية ، فإن الفلسفة مطالبة بتقديم تعليم يحترم هويتها ويتمفصل مع مواد أخرى ويندرج خلال سنوات السلك الثانوي ، من مرحلة الاستئناس إلى التكوين فالتعقيم.

أ - زمن الاستئناس: ويبتدئ على الأقل في السنة الأولى ، بمعدل ساعتين إجباريتين في الأسبوع ، توزعان بأشكال مختلفة خلال السنة. هكذا ، سينظم أستاذ الفلسفة عملية الاستئناس بالاشتراك مع مدرسين يمثلون ثلاثة مجموعات من المواد وهي : الفلسفة والعلوم (الرياضية والفيزيائية والبيولوجية) ، الفلسفة والعلوم الاجتماعية (السوسيولوجيا ، التاريخ ، الجغرافيا والاقتصاد) ، الفلسفة واللغات والفنون والأدب.

ومن بين الفوائد المنتظرة من هذا التجديد وهذا التقاطع ، الذي يجب مع ذلك لا يلغى وحدة المواد ، إقرار هذه الممارسة لتوازن على المستوى التكوين الفلسفى الذى ظل خاصعاً في الغالب وبشكل حصري لهيمنة النماذج الأدبية ومعارضاً لنماذج العلوم الاجتماعية أو العلوم بصفة عامة.

ب - زمن التكوين أو «لحظة القوية» التي ستتجلى في القسم النهائي ، فالفلسفة التي تدرس حالياً في كل شعب الثانويات الكلاسيكية والتقنية مطالبة بالحفظ على الحصص الكافية لتكوين فعال ، وهو ما يلغى كل تذويب أو تشتيت أو اختزال. ويجب لا يقل معدل هذه الحصص ، بما هو مقرر الآن.

ج - زمن التعميق، وينتمي إلى سلك الجامعات، ليس في المقررات الأدبية فقط، فقط ولكن أيضاً في المقررات العلمية والطبية والقانونية . . . إلخ، ويمكن لهذا التعميق للثقافة الفلسفية العامة أن يرتبط بتفكير نceği خاص بالمهنة (professionnalisation) (مثلاً، دراسة مسائل الأخلاق الطبية وتاريخ وإستيمولوجيا البيولوجيا بالنسبة إلى أطباء الغد).

3 - نظراً إلى الدور المنظم الذي تلعبه مرحلة البكالوريا، فإن نسق افتراضنا يستدعي التجديد الحذر والحازم بهذا الخصوص، ذلك أن مصداقية امتحان الفلسفة بالبكالوريا، يقتضي عقداً واضحاً مع المرشحين بالنسبة إلى الكفايات المطلوبة منهم، وتنوعاً للتمارين التي تقلل من هيمنة الإنشاء ومجموعة من التدابير التي تضمن بالأيام التلاميذ سوى الأسئلة التي سبق لهم أن استأنسوا بها.

ففي الشروط الحالية، لا تستجيب أغلب أوراق البكالوريا للمتطلبات الدنيا للإنشاء الفلسفى، ولا يقدم الامتحان أداة مرضية لتقييم الكفايات المكتسبة فعلاً من طرف التلاميذ.

ولأسباب عديدة (من ضمنها التنوع اللامحدود للمواضيع وعموميتها المفرطة وارتباطها غير المباشر مع ما درس خلال السنة واستدعاء قدرات بلاغية في غير متناول غالبية التلاميذ حالياً وخصوصاً تلاميذ التعليم التقني)، تبدو الفلسفة للتلاميذ كمادة غريبة وعشوشة، كما إن خاصية الانفلات المميزة لها تثير القلق والتهيأ المتسرعة (bachotage) أو التخلّي عن التحضير، مما يجعل التعليم الفلسفى نفسه في قفص الاتهام.

ونقترح بالنسبة إلى بكالوريا التعليم العام، بأن يتضمن الامتحان الكتابي تمرينين من أربع ساعات وهما:

- سلسلة من الأسئلة الهدافة إلى تقييم استيعاب المصطلحات الفلسفية الأساسية والتميزات المفهومية الأولية، وكذا معرفة نقاط الارتكاز في تاريخ الفلسفة (مثلاً، تقترح ستة أسئلة في إطار البرنامج العام، يختار منها التلاميذ ثلاثة أسئلة ينجزونها في ساعة من الوقت).

- امتحان إنشائي (أو اختبار التعليق على النص) يهم حضريّاً المفاهيم والمشاكل والخصوص المحددة في البرنامج الخاص (مدة الإنجاز ثلاث ساعات). أما بخصوص البكالوريا التقنية، فنقترح بأن يكون الامتحان شفوياً، أي عبارة عن مسألة انطلاقاً من ملف، قام التلميذ بتهيئته خلال السنة.

إن تحديدها الدقيق موكول طبعاً للمجلس الوطني لبرنامج التعليم. ومع ذلك، فإن المبادئ المعلنة والإصلاحات المقترحة هنا، تقضي تحويلاً عميقاً لتصور هذه البرامج وبنيتها ومضمونها.

#### 4 - البرامج

والنتيجة الأكثروضوحاً بهذاخصوص، هي بلا ريب التمييز الذي يتعين القيام به (معأخذ الاختلافات القائمة بين أنواع الأقسام النهائية بعين الاعتبار) بين ما يلي:

1.4 - برنامج عام محدد لفترة طويلة على المستوى الوطني.

2.4 - برنامج خاص محدد سنوياً على مستوى كل أكاديمية.

ويجب أن يتضمن البرنامج العام ما يلي:

1.1.4 - مجموعة من المفاهيم الأساسية ضمن التقليد والنشاط الفلسفي ويتعين أن تكون هذه المجموعة من «المضامين» محدودة أكثر من تلك الموجودة بالبرامج الحالية.

2.1.4 - مجموعة من المفاهيم المنهجية المتطابقة مع الأدوات

الأساسية للتأمل النظري والتي يجب استخدامها بشكل سليم، أكثر مما يتعين تحديدها خارج كل سياق.

2.4 - سيتشكل البرنامج الخاص من قصيتين أو ثلاث قضايا فلسفية أساسية مصاغة انتلاقاً من المجموعة المحددة في رقم (1.1.4). ويجب أن يكون مدرسو كل أكاديمية حاضرين أو ممثلين داخل الهيئات المسؤولة عن الاختيار.

3.4 - في ما يخص النصوص الواجب دراستها، ستوضع لائحة من الكتب الفلسفية (تتضمن كتابين أو ثلاثة كتب) بالبرنامج السنوي، بالكيفية نفسها داخل كل أكاديمية. ويمكن توسيع اللائحة بالنسبة إلى البرامج الحالية والافتتاح بالخصوص على المؤلفات المعاصرة. وفي جميع الأحوال، فإن القيمة الفلسفية للمؤلفات لا جدال حولها.

## 5 - تكوين المدرسين

يجب أن يستفيد كل مدرسي المستويين الأول والثاني وكيفما كانت المواد التي يتهيأون لتدريسها، من التعليم الفلسفي، أثناء سنوات تكوينهم.

وفضلاً عن اكتساب مواصفات مهنية مطلوبة للقيام بمهامهم التربوية بشكل جيد، فإن الهدف من تكوينهم يستدعي تفكيراً بناء ونقدياً في التعليم ذاته، فكل المدرسين مطالبون بمسألة الجانب الإشكالي لممارستهم التي لا يمكن طبعاً أن تنحصر في تطبيق الوصفات البيادغوجية.

من جهة أخرى، يقتضي تداخل التخصصات في التعليم كما تمت معالجته هنا، أن يتتوفر كل المدرسين على وسائل بناء تفكير في الروابط التاريخية والمنطقية القائمة بين مختلف المعارف المدرسة بالابتدائي وبالثانوية. ومن خلال هذا المطلب الممتد، يبدو التعليم

الفلسفي ضروريًا بالنسبة إلى كل شعب تكوين المدرسين. وفضلاً عن التكوين الأساسي، فإن المدرسين المقبلين على تعليم الفلسفة ملزمون بما يأتي :

- أ - مسيرة التطورات البارزة في المعارف المعاصرة.
- ب - ضبط الممارسات البيداغوجية الجديدة التي استدعتها المقترنات السابقة.

## المبادئ

### المبدأ الأول: تمديد التعليم الفلسفـي ومفصلـته عبر ثلاثة أزمنـة، مع لحظـة قوية بالقسم النهـائي

أ- يتطلب تعليم الفلسفة زمناً يتعدي الأشهر الثمانية الحالية للتعليم بالقسم النهائي، فمن الضروري توفير فترة أطول للاستثناس داخل هذه المادة، بمجموعة من الخطوات والمشكلات والمصطلحات والمؤلفين. ذلك أن الفلسفة هي المادة الوحيدة التي يتم تعلمها في سنة، فمن وجهة نظر التلاميذ يبدو هذا الوضع الاستثنائي كأمر غير طبيعي، فهم يعتبرون أن قصر مدة التعليم الفلسفـي عائق أمام استيعاب هذه المادة الجديدة، كما أن أغلـبـهم يرـغـبـ في الابتداء مبـكـراـ في تعلـمـهاـ. ومن وجـهـةـ نـظـرـ المـدـرسـينـ، تـسـمـعـ التجـربـةـ بـالـتـأـكـيدـ عـلـىـ أنـ التـلـامـيـذـ (وـخـصـوصـاـ المـجـتـهـدـينـ مـنـهـمـ) لاـ يـبـداـونـ بـفـهـمـ ماـ يـنـتـظـرـ مـنـهـمـ إـلـاـ بـعـدـ مـرـورـ عـدـدـ أـشـهـرـ (فيـ شـبـاطـ / فـبـارـيـ أوـ فيـ فـتـرةـ عـيـدـ الـفـصـحـ)، وـلـكـنـهـمـ يـتـوقـفـونـ عـنـ مـارـسـةـ الـفـلـسـفـةـ فـيـ الـلحـظـةـ الـتـيـ يـصـبـحـونـ فـيـهاـ قـادـرـينـ عـلـىـ اـسـتـيعـابـهاـ.

فقد تم تصوـرـ التعليم الفلـسـفيـ فيـ الأـغـلـبـ، انـطـلـاقـاـ مـنـ نـموـذـجـ الاستـبـدـالـ الـذـيـ يـنـتـقـلـ فـيـ التـلـامـيـذـ مـنـ الرـأـيـ الـمـشـترـكـ إـلـىـ الـرـوـحـ

الفلسفية دفعة ومرة واحدة. الحال، أنه يجب تصور هذا التعليم كتعلم يمر عبر اكتساب منهجي، تدريجي ومتلائم مع إيقاع التلاميذ والمعارف والكفاءات المطلوبة للقيام بتفكير فلوفي حقيقي.

ب - رغم ما تم ادعاؤه عبر تاريخ الفلسفة وما قدم من مبررات حول سيادة الفلسفة على باقي المواد، فإن علاقة الهيمنة البرانية هذه، تظل في أساسها من بقايا الماضي، وهي أقل خصوبة ومقاومة، ذلك أن الفلسفة لا توجد فوق العلوم والإنسانيات بل تواكب خطواتها، مع طرحها لأسئلتها الخاصة بها. ويفترض هذا الأمر مراقتها عبر مختلف مستويات التعلم، فلا يمكن الآن، تصور التعليم الفلسفي ككتويج نهائي، بل كسلسلة من اللحظات المشكلة بالضرورة لكل تكوين فكري، انطلاقاً من مستوى معين للمعرفة وللثقافة. ولهذا السبب، نقترح إعادة تنظيم التكوين الفلسفي ومفصلته عبر ثلاثة أزمنة.

1 - زمن الاستئناس، ويتبدئ في السنة الأولى، في إطار تعليم تداخل فيه المواد التخصصية.

2 - زمن التكوين، حيث يتعين على القسم النهائي أن يمثل دوماً اللحظة القوية للتعليم الفلسفي، فالفلسفة التي تدرس حالياً في كل شعب الثانويات الكلاسيكية والتقنية، مطالبة بالحفظ على الحصص الكافية لتكوين فعال، وهو ما يلغى كل تذويب أو تشتيت أو اختزال. ويجب ألا يقل معدل هذه الحصص عما هو مقرر الآن.

3 - زمن التعميق على مستوى السلك الأول للجامعات العلمية والقانونية والطبية، فضلاً عن الأدبية، مما يسمح بتوسيع مجال الثقافة الفلسفية للطلبة وبقيام تفكير نوعي مرتبط بما يدرسوه وبمهنتهم المستقبلية (مثلاً، دراسة مسائل الأخلاق الطبية وتاريخ وإبستيمولوجيا البيولوجيا بالنسبة إلى أطباء الغد).

و قبل تقديم بعض المقترنات بخصوص صيغ ومضامين التعليم

الفلسفي خارج القسم النهائي، نذكر بالروح الموجهة إلى هذا التجديد. وبصيغة أخرى: لماذا اعتبر هذا الأخير ضروريًا؟ وما هي الشروط الرئيسية والدانيا التي من دونها سيفقد معناه وستكون نتائجه سلبية؟

طبعاً، نحن نعتقد بأن الأمر يتعلق بإغناء التفكير والمعرفة الفلسفيين وتطويرهما، وضمان امتداد التعليم الفلسفي ومتانته ووضوحه وتحديد مكانه وزمانه. وهذه أمور معترف بها لكل المواد المسماة أساسية، فلا توجد أي مادة أساسية منحصرة في زمن سنة أكademie واحدة. ونحن نرفض جذريًا كل تأويل أو تشغيل لمشروعنا لا يواكب هذا التطور وهذا الوضوح المتزايد، لأن ذلك سيكون بمثابة تحويل خطير لاتجاه المشروع. ويجب ألا يوجد شيء يضر بوحدة المادة الفلسفية وبأصالة أنماط المسائلة والبحث والنقاش التي شكلتها عبر التاريخ، وشكلت وبالتالي الهوية المهنية لمدرسيها، بل على العكس، يجب أن تسير الأشياء في اتجاه دعمها بشكل متكامل.

وفي جميع الأحوال، لا يجب أن تؤدي المقتراحات التالية، إلى عملية تقسيم وتشتت وتذويب، بدعوى تداخل التخصصات والانفتاح الضروري للفلسفة على المواد الأخرى.

وللأسباب نفسها، يجب القيام بتحويل عميق للشروط الملمسة وغير المحتملة التي وضعت حاليًا أمام العديد من أساتذة الفلسفة (عدد كبير من الأقسام بحاصص مختزلة... إلخ). ولن يكون لمقترحاتنا أي معنى ولا أي فائدة ولا أي حظوظ، بل ستواجه معارضه مشروعة من طرف كل الأساتذة، إذا لم يتم تفعيلها في ظل سياق جديد. ومن بين كل عناصر هذا التجديد، يجب أن تعطى الأولوية المطلقة للشريتين الآتتين وهما: التخفيف من عدد التلاميذ بالأقسام ومن العدد الكبير للأقسام بالنسبة إلى المدرسين، ليس فقط

انطلاقاً من عدد ساعات العمل، كما هو الشأن حالياً، بل وفق التلاميذ الذين يتحمل المدرس مسؤوليتهم وعدد الأقسام أيضاً. ودون التذكير هنا بالأعمال وبالتجارب التي يبدو أنها تبرر حضور التعليم الفلسفـي قبل القسم النهائي، فإنـا متيقـنـون بأنـ تعلمـ الفلـسـفةـ لاـ يـنـبـغـيـ أنـ يكونـ مشـروـطاـ بـ «ـالـسنـ»ـ (ـالـذـيـ يـخـتـلـفـ مـنـ تـلـمـيـذـ إـلـىـ آـخـرـ أـثـنـاءـ الـاـنـتـقـالـ مـنـ قـسـمـ الـأـوـلـىـ إـلـىـ الـقـسـمـ النـهـائـيـ)ـ وـلاـ بـالـحـدـودـ الـقـائـمةـ بـيـنـ مـسـتـوـيـنـ درـاسـيـنـ،ـ فـجـذـورـ هـذـاـ الـحـكـمـ الـمـسـبـقـ الـقـدـيمـ،ـ قدـ تمـ التـعـرـفـ عـلـيـهـ بـشـكـلـ كـبـيرـ وـتـحـلـيلـهـ إـعـادـةـ الـظـرـفـ فـيـهـ،ـ وـهـوـ يـعـتـبـرـ الـيـوـمـ أـسـوـاـ مـاـ قـدـ مـضـىـ.ـ وـمـنـ الـلـازـمـ أـنـ تـمـفـصـلـ الـمـوـادـ الـأـسـاسـيـةـ،ـ سـوـاءـ كـانـتـ عـلـمـيـةـ أوـ غـيـرـ عـلـمـيـةـ (ـخـصـوـصـاـ عـنـدـمـ تـسـاـهـمـ فـيـ تـكـوـينـ الـمـوـاطـنـ الـمـسـؤـولـ وـالـيـقـظـ فـيـ قـرـاءـتـهـ وـلـغـةـ تـأـوـيـلـهـ وـتـقـيـيـمـهـ)،ـ حـوـلـ ثـقـافـةـ نـقـدـيـةـ وـفـلـسـفـيـةـ.ـ وـنـحـنـ نـتـحدـثـ هـنـاـ عـنـ الـمـوـاطـنـ الـفـرـنـسـيـ وـعـنـ الـمـوـاطـنـ الـأـوـرـوبـيـ أـيـضـاـ،ـ فـهـنـاكـ «ـبعـضـ مـنـ الـفـلـسـفـةـ»ـ،ـ الـذـيـ يـدـرـسـ أـوـ يـعـلـمـ مـنـ دـوـنـ «ـأـسـتـاذـ الـفـلـسـفـةـ»ـ،ـ قـبـلـ الـقـسـمـ النـهـائـيـ وـخـارـجـ فـرـنـسـاـ وـذـلـكـ بـشـكـلـ ضـمـنـيـ وـعـبـرـ مـوـادـ أـخـرىـ،ـ وـيـتـعـيـنـ الـوـعـيـ بـهـذـهـ الـوـاقـعـةـ وـبـهـذـهـ الـمـشـاـكـلـ.ـ وـنـحـنـ نـتـقـرـحـ مـعـالـجـتـهاـ بـشـكـلـ صـرـيـعـ،ـ نـظـرـيـاـ وـعـلـمـيـاـ،ـ بـدـلـ تـفـادـيـهـاـ.

من جهة أخرى، سواء تعلق الأمر بالاستعداد أو الرغبة أو المطلب، فإن العديد من التلاميذ مستعدون لدراسة الفلسفة قبل القسم النهائي ويندهشون من كون هذه الفرصة لم تسنح لهم رسمياً. ونحن نلح بدورنا على هذا الأمر. والحججة الفاصلة التي تواجه كل تعليم ديمقراطي هو أن تلاميذ عديدين لا يبلغون القسم النهائي وبذلك فهم يحرمون من كل تعليم فلسفـيـ.

ويبدو في الأخير، أن المشاكل التي يواجهها أستاذ الفلسفة وتلاميذه بالقسم النهائي، راجعة إلى عدم التحضير المسبق وإلى الضرورة (التي لا يمكن تحقيقها) المتمثلة في تجميع غنى البرامج في

فترة زمنية قصيرة جداً. لهذا، يجب إدراج الفلسفة بشكل حازم في قسم الأولى لكي تصبح ذات فعالية. ويتبعن أن يخضع هذا الأمر لقرار بنوي عميق وليس لتجريب مؤقت وثانوي. وإذا ما كان هناك من وضع تجرببي، فيجب أن يهم تمديد هذا المشروع في السنوات المقبلة، وفق النموذج نفسه، في ما وراء قسم الأولى وخارج فرنسا. ولا ننسى بأن حضور الفلسفة في التعليم الثانوي الفرنسي، وكيفما كانت مقدماته ووضعيته الحالية، هو بمثابة فرصة تاريخية، ومن واجبنا ليس فقط ضمان بقائها، بل العمل على تطويرها وإشعاعها. نذكر أيضاً بشرط ضروري آخر، يتعلق بإدراج هذا التعليم الجديد بسلك يغطي ثلاث سنوات على الأقل، من قسم الأولى بالثانوي إلى السنة الأولى جامعية، أو إلى الأقسام التحضيرية بالمعاهد الكبرى، فمن الضروري مفصلة برامج قسم الأولى والقسم النهائي والعمل على أن يساير تكوين المدرسين داخل كل المواد هذا الاتجاه.

ولابد من أن نستخلص نتائج هذا التجديد بطريقة طموحة ومنظمة، كي تخدم التكوين النظري والبيداغوجي للمدرسين، سواء تعلق الأمر بمسابقات الالتحاق بالمدارس العليا أو بمؤسسات تكوين المدرسين أو بمسابقات التوظيف عموماً. وبالنسبة إلى إقرار وتجديد البرامج، فإنه من المفيد بروز تفكير يهتم بعموميات المعايير والبرامج على المستوى الوطني وباختيار تحديداً أكثر خصوصية على مستوى الجهات والأكاديميات والثانويات يشترك فيه أساتذة الفلسفة بالثانوي والعالي، مع ممثلين عن المواد التخصصية المعنية. وهذه أيضاً من مهام اللجنة الدائمة لمراجعة البرامج.

وفي هذا الإطار، ستكون المعايير والتعليمات الوطنية ضرورية بلا ريب، سواء تعلقت بمضامين هذا التعليم الجديد أو بأشكاله. لكن يجب علينا أن نترك مكاناً فسيحاً لمبادرات الأساتذة بالجامعات

والثانويات ويدخل كل مؤسسة يتعاقد فيها بشكل مرن ومتعدد مدرسو من مختلف المواد المتخصصة. وسيكون هذا الفضاء متميزاً ونموذجيّاً لتدشين تعليم شامل لكل المواد أو تطويره، من أجل تكوين التلاميذ والمدرسين أيضاً.

**المبدأ الثاني: اشتراك الفلسفة مع المواد التخصصية الأخرى، للمساهمة في وحدة أو انسجام التكوين دون أن تفقد خصوصيتها**  
تبعد الحاجة ماسة اليوم لمنع البرامج الوحدة والانسجام، والإبانة على أنه إذا كانت مجالات الدراسة والخطوات المتبعة مختلفة، فإن تكوين كل تلميذ تعتبر عملية شاملة، ومن اللازم بذل كل الجهد لجعله منسجماً ما أمكن (انظر تقرير بورديو - غرو (Bourdieu - Gros)، فللفلسفة دور أساسي يتعين عليها أن تلعبه للمساهمة في وحدة التكوين، ليس لأنها تهيمن على مجموع المعارف، بل لأنها كفكر نبدي، تندفع دوماً بالمشكلات والمفاهيم والنقاشات المتولدة بمختلف أمكنة المعرفة والثقافة، وباعتبارها فضاء يمكن فيه لمقولات المعرفة أو الثقافة أن تبني وتستوعب وأن تناقش وتم مساءلتها.

ونقترح بهذا الخصوص ما يأتي:

أ - من جهة، يجب أن تشترك الفلسفة مع المواد الأخرى في مختلف مستويات التكوين، ولن يكون لهذا التشارك معنى إلا إذا ما أكدت وعبرت عن خصوصية مسعها، وهو ما يفترض أن من يجب عليهم تدريس الفلسفة في كل المستويات، هم أنفسهم فلاسفة (انظر الاقتراح الأول لاحقاً).

ب - من جهة أخرى، يجب أن تكون الفلسفة مندمجة داخل تكوين مدرسي كل المواد وكل المستويات، كما هو شأن حالياً في

تكوين المعلمين منذ سنة 1986 (انظر الاقتراح السادس لاحقاً).

### المبدأ الثالث: تحديد دقيق لمنتظرات التلاميذ

في جميع الأحوال، يجب أن يكون درس الفلسفة على الخصوص، مكان تعليم وممارسة التفكير الحر، ولهذا السبب، منحت التعليمات المنظمة حالياً لتدريس الفلسفة الأستاذ كامل الحرية في طريقة تدبير تعليمه، شريطة أن يكون فلسفياً حقاً، وبالتالي حددت برنامج مفاهيم (programme de notions)، الذي لم يتصور كعناوين لفصول متالية، بل «كتوجهات ينخرط فيها البحث والتفكير»، لأن دراسة المفاهيم «تحدد دوماً بالمشكلات الفلسفية التي يترك اختيارها وصياغتها لمبادرة الأستاذ. ويرتبط جميع مدرسي الفلسفة بشكل مشروع، بهذه الحرية الضامنة للخصوصية الفلسفية لتعليمهم الذي لا يخترق في المعارف الصلبة لتاريخ الفلسفة وللعلوم الإنسانية أو بتاريخ العلوم. ولا يمكن إعادة النظر في هذا التصور الذي وجد أوضح تعبير عنه وأكثره صرامة في إصلاح برنامج سنة 1973. لكن، وكما بينته الشهادات التي استقيناها، فإن تطبيق هذا التصور، خصوصاً أثناء امتحان البكالوريا، أدى إلى سلسلة من الانحرافات التي ظهرت آثارها السلبية بقوة على الأقسام النهائية، مما قد يؤدي إلى عدم احترام وإلى إعادة النظر في تعليم الفلسفة بالثانوي».

هكذا، فإن الهم المشروع أو بصيغة أخرى: النية الحسنة في الانفعالات من السؤال البسيط المتعلق بالدرس، تؤدي إلى ما يأتي:

- يمكن لأسئلة متنوعة جداً أن تطرح دون أن يكون التلاميذ متوفرين على الإمكانيات المادية للإجابة عنها.

- تكون الروابط بين هذه الأسئلة والبرنامج مائلة إلى حد أن

التلاميذ يكونون مجبرين على الابتكار العشوائي لإطار تفكيرهم، وهو ما لا يمكن أن نفرضه بشكل صائب على تلميذ متوسط بالقسم النهائي.

- غالباً ما تكون صياغة الأسئلة ذاتها غامضة إلى الحد الذي لا يستطيع فيه أغلبية التلاميذ التعرف من خلالها على المشكلة المطروحة.

- يكون المعنى الفلسفى للنصوص ، الخاضعة للتعليق باستقلال عن كل سياق ومرجعية ومساءلة (وأحياناً بلغة في غير متناول التلاميذ الحاليين) ، مستعصياً بشكل كبير على أغلب المترشحين.

وباختصار ، فإن الشروط الحالية لامتحان البكالوريا تفترض أن يكون التلاميذ متوفرين على قدرة بلاغية وعلى ثقافة عامة تفوق بكثير ما يمكن أن يطلب بشكل صائب من تلاميذ القسم النهائي ، فهذه الإجراءات تطلب عادة من تلاميذ الأقسام التحضيرية (khâgneux) . وحينما تحصل نسبة 40% من تلاميذ فئة عمرية على البكالوريا ، فإن مثل هذا الأمر يعتبر كارثياً. أما إذا استمر ، عند حصول 60% أو 80% على هذه الشهادة ، فإن الأمر يعتبر انتحراماً بالنسبة إلى تعليم الفلسفة بالثانوي.

إن الأساتذة على علم بنتائج هذه الوضعية التي يمكن عرضها كما يلي :

- ارتباك التلاميذ وشعورهم بالعجز واعتبارهم امتحان الفلسفة في البكالوريا «لعبة يانصيب» (انظر «اليانصيب الفلسفى» بمجلة عالم التربية (*le monde de l'éducation*) ، نيسان / أبريل 1989).

- اليأس والحظ من قيمة الفلسفة في الشعب العلمية (حتى لا نتحدث عن الشعب التقنية وحدها)

- التحضير المتسرع لامتحان البكالوريا (bachotage) من طرف

أكثر التلاميذ جدية، من أجل ضمان نتيجة آمنة. ولكي يهيئوا ما لا يمكن تهييته (*l'impréparable*)، فإنهم يتناولون مفاهيم البرنامج في تناقض مع روحه، من خلال عناوين الدروس، ليتجاوزوا بعد ذلك إلى الكتب المختصرة أو الكراسات التي تعالج البرنامج فصلاً - فصلاً بشكل جيد أو أقل جودة.

- الصعوبات التي يواجهها المدرسون (*enseignants*) كأساتذة (*professeurs*) موزعين بين الرغبة في تكوين التلاميذ على ممارسة التفكير وإكراهات التحضير المتسرع للامتحان.

- الصعوبات التي يواجهها المدرسون كمصححين (*correcteurs*)، مادامت أغلب الأوراق لا ترضي المتطلبات الدنيا للإنشاء ولا للفرض الفلسفـي، فال معدلات ضعيفة جداً (وغير عادية بالنسبة إلى الامتحان)، كما أن عملية التنقيط تصبح احتمالية، فمن غير الطبيعي ألا يحصل تلاميذ متوسطون، أشغالـوا بجدية، على نقاط قريبة من المعدل.

ومن الضروري، أن تقوم التعليمـات الرسمـية بتحديد دقيقـاً للكفاءـات المطلـوبة من التلامـيـد، عند اجتـياز القـسـم النـهـائـيـ. وإذا كان صحيحاً أن كل تعـليم فـلـسـفي مـطالـبـ بالـمسـاـهـةـ فيـ تـكـوـينـ التـلـامـيـدـ علىـ مـارـاسـةـ تـفـكـيرـ شـخـصـيـ، فإـنهـ لاـ يـمـكـنـ معـ ذـلـكـ، اـسـتـشـكـالـ قـضـاياـ لمـ يـسـتـأـسـواـ بهاـ منـ قـبـلـ، أوـ أنـ الدـرـسـ الـذـيـ تـلـقـوهـ لاـ يـرـتـبـطـ إـلاـ بـعـلـاقـةـ مـائـلـةـ مـعـهـاـ، كـمـاـ لـاـ يـمـكـنـ إـجـبارـهـمـ عـلـىـ اـقـتراـحـ جـوابـ عـنـ مشـكـلـةـ فـلـسـفـيـةـ مـعـيـنـةـ، قـبـلـ التـأـكـدـ مـنـ درـاستـهـمـ الجـدـيـةـ خـلـالـ السـنـةـ، لـلـمـذاـهـبـ وـالـنـظـريـاتـ الـتـيـ تـشـكـلـ حلـولـاـ مـمـكـنـةـ لـهـذـهـ المشـكـلـةـ، وـلـاـ يـمـكـنـ دـفـعـهـمـ إـلـىـ الـقـيـامـ بـصـيـاغـةـ اـفـتـراـضـيـةـ لـفـكـرـ فـيـلـسـفـوـفـ لـاـ يـعـرـفـونـهـ، اـنـطـلـاقـاـ مـنـ عـشـرـينـ سـطـرـاـ مـقـطـعـةـ مـنـ كـلـ سـيـاقـ.

ليس المطلوب من التلميذ أن يكون أصيلاً ولا أن يستخرج شيئاً لم يسبق لنا أن علمناه إياه، فهو ليس فيلسوف المستقبل (philosophe en herbe) ولا مفكراً في طور الاختمار، فالتعرف داخل النص على مشكلة فلسفية سبق الإطلاع عليها، وإعادة الإنتاج الدقيقة لأفكار وحجج درست من قبل، والقدرة على الربط بين فكرة فلسفية معروفة ومثال مستمد من الثقافة والتجربة الشخصيتين، تلك هي القدرات الفلسفية التي تشكل استعداد التلميذ للتفكير، ومن الممكن اكتسابها منهجياً وتقييمها بشكل منتظم.

وفي هذا الإطار، فإن صيغة «تعلم التفكير ذاتياً» التي غالباً ما تلخص طموح تعليمنا، ملتبسة نوعاً ما. ويبدو أن لاتحدیدها (indétermination) يسمح باقتراح كل أنواع الموضوعات التي لم يتهيأ لها التلاميذ مباشرة والتي تقضي من طفهم شيئاً آخر، غير التطبيق الذكي للمعارف المكتسبة. كما أن جذريتها (radicalité) تضع التلاميذ أمام مهمة مستحيلة وتحلّق ارتباكاً يفضي إلى البحث عن صفات أو إلى التخلّي عن الاشتغال.

وعلى الرغم من كون عموميتها مبررة لأسباب عديدة، فإنها تجعل مهام التصحيح والتقييم خاضعة للصدفة وتحرج الأستاذ الذي يريد جدياً، تهيئة تلاميذه لامتحان.

وكيفما كان تأملنا وتأويلنا لعبارة كثت، التي مقادها أنها لا نتعلم الفلسفة بل نتعلم التفلسف فقط، فإن هذه الصيغة لا يمكنها تبرير الوضعية الحالية ولا أن تسمح بمعاملة التلاميذ كفلاسفة صغار، لأننا لا نجد أي فلسفة في أعمالهم. وسواء تحدثنا عن تعلم التفلسف أو عن تعلم الفلسفة، فإن الأمر يتعلق بالتعلم، وبالتالي يتبعين علينا أن نحدد بدقة كافية، كما هو الشأن في كل المواد، المعرف والكافيات المطلوبة.

والغريب في الأمر، أن يصبح نعت «مدرسياً» في التعليم الثانوي عموماً وفي التعليم الفلسفـي خصوصاً، تعـقيرياً بشـكل متـنظم. أـفلا يـؤدي التـخوف مـما هو مـدرسـي فـي الأـغلـبـ، إـلـى مـوضـوعـات طـموـحة بـشـكـل مـفرـط وـإـلـى مـطـالـب غـير مـعـقـولةـ؟

فأن تكون طبيعة الامتحان أو العمل المنجز من طرف التلميذ «مدرسية»، فإن ذلك لا يعني الحط من قيمتها، فما المطلوب من الامتحان إن لم يكن السماح بمراقبة عدد من المعارف والكتابيات المكتسبة بفضل المدرسة، أي بطريقة مدرسية؟ وما المطلوب من التلميذ إن لم يكن الإرجاع السليم والاستعمال الذكي لعدد من المعارف وأنمط من الاستدلال المستوعة مدرستاً؟

إن الاحتقار المعلن لأسئلة الدرس لا يجد ما يبرره، خصوصاً إذا كنا نعني بذلك، ليس الدعوة إلى تلاوة ما قيل في الدرس، بل المسائل التي تم الاستئناس بها والتفكير فيها.

ونعتقد أنه ينبغي إعادة الاعتبار لما هو «مدرسياً» وعدم خلطه بالتحضير المتسرب للامتحان، فهذه العملية الأخيرة، هي عبارة عن تراكم سطحي ومتسرع للمعارف التي يتم التظاهر باكتسابها يوم الامتحان.

فالتعلم المدرسي هو ما يجعل المرء قادراً على إعادة إنتاج واستعمال فعال للمفاهيم وللت特يزات التي لم يبتكرها بالضرورة والتعرف على المشكلات والأفكار التي سبق له الاطلاع عليها. وإذا ما كان بعض التلاميذ، فضلاً عن ذلك، أصيلين ومبدعين ومتقفين وجادين، فما علينا إلا أن نصفق للأمر. لكن، على التعليم الفلسفى ألا يخجل من كونه مدرسيأً. لذلك، يبدو لنا من المستحيل القيام في إطار روح البرنامج الحالى، بتعديل عميق لصيغ امتحان البكالوريا،

من أجل مسار أفضل، ولكي تكون له تأثيرات إيجابية على التعليم ذاته.

## المبدأ الرابع

التفكير أخيراً في المشاكل النوعية لتعليم الفلسفة في الشعب التقنية، حيث تعتبر الوضعية غير مقبولة صراحة، سواء بالنسبة إلى المدرسين أو إلى التلاميذ.

إن تعليم الفلسفة بالشعب التقنية، يشكل رهاناً حاسماً، ومع ذلك، فإن المشاكل التي أثارها هذا التعليم، اعتبرت قليلة الأهمية أو تم تهميشها منذ عشرين سنة. وهو يوجد حالياً في وضعية أزمة تستدعي إصلاحات عاجلة وعميقة.

ومع مضاعفة عدد أقسام الشعب (G) وتمديد تعليم الفلسفة بالشعب (F)، تمكنت الفلسفة من بلوغ جمهور لم تكن متوافر عليه، لا من حيث العدد ولا من حيث الأصول الاجتماعية والميراث الثقافي والتكوين المدرسي. ويمكن اعتبار ذلك بمثابة حظ تاريخي كانت تفتقده من قبل.

وبالفعل، فإن تعليم الفلسفة بالشعب التقنية، تم إقراره كنقل آلي لقسم الفلسفة، بخصوص ناقصة وبرنامج وتمارين (إنشائية) ومناهج (دروس إقائية أساساً) دون تغيير. ويبدو عدم تلاؤم هذا النموذج واضحاً للعيان، فضعف أوراق البكالوريا، يجعلها غير قابلة للتقييم (inévaluables)، كما أن أغلب التلاميذ يتآرجحون بين اليأس والاحترار، بين الاعتقاد بأنهم غير قادرين على ممارسة الفلسفة والحكم بأنها لا تساوي جهد ساعة. ومن جهتهم، فإن الأساتذة يشعرون بأنهم مكلفون بمهمة مستحيلة، وبأنهم ببساطة غير قادرين على مزاولة مهنتهم. وقد وصل الأمر ببعضهم إلى حد التشكيك في

وجود معنى لتعليم الفلسفة داخل هذه الشعب. وتبعد تجربة تمديد تعليم الفلسفة بالشعب (F) ذات دلالة، فهي وإن كانت قد تأسست على مبدأ شرعي (الحق في الفلسفة للجميع)، إلا أنها حصدت الفشل الذي تجلى في رفض أغلب التلاميذ للفلسفة واحتقارها وفي خيبة أمل الأساتذة. ويبعد أن الطلاق بين التلاميذ والصيغ الحالية لتعليم الفلسفة، هو من العمق بحيث سيكون التفكير في مواجهة هذا الوضع بتعديلات على مستوى الحصص (رغم أهميتها)، مجرد وهم.

ونحن مقتنيعون مع اغلب المدرسين بهذه الأقسام، بأن تلاميذ هذه الشعب قادرون على التفلسف، شريطة أن تكون هناك إرادة لبلورة نموذج تعليمي، من أجلهم ومعهم، يرتكز من جهة على أسئلتهم واهتماماتهم وحواجزهم، ويستدعي من جهة أخرى، مجموعة متنوعة من التمارين والأعمال الكتابية والشفهية الملائمة. وأمام المشاكل التي واجهوها، سعى العديد من المدرسين بشكل منعزل إلى ابتكار طائق بيداغوجية مختلفة. ويبعد من المستعجل جمع هذه التجارب وجعلها متداولة وتنظيم تفكير جماعي حول الإصلاحات المرتقبة. وستنفتح في ما بعد، بعض الإجراءات التي يمكنها المساعدة حالياً، على انفراج الوضعية. لكن يجب أن نكون واعين، بأنه إذا لم نفكر بجدية وبسرعة في ما يمكن أن يكون عليه تعلم الفلسفة بالشعب التقنية، فإنه سي فقد قيمته وسيختفي عاجلاً أم آجلاً. وسيستنتاج العديد من الناس، بأن هؤلاء التلاميذ لم يوجدوا لتعلم الفلسفة، فهناك إذاً مهمة عاجلة تنتظرونا، سواء من الناحية الديمocrاطية أو من الناحية الفلسفية.

إضافة إلى ذلك، إذا كانت بعض الصعوبات خاصة بالأقسام التقنية، فإن هناك مشاكل أخرى هي بمثابة نسخة مكبرة من المشاكل التي يواجهها مدرس الفلسفة بدرجات مختلفة في كل الشعب

الأخرى. ويمكن لكل المبادرات التي ستتتخدم في التعليم التقني من جوانب عديدة، خصوصاً ما يتعلق بالأعمال الموجهة ومتابعة الأعمال الفردية للتلاميذ وتنظيم أشغال المجموعات، وباختصار: ما يتعلق بالبيادوجيا التي لا ترتكز على الدرس الإلقاءي (*cours magistral*)، يمكن أن تستخدم لتحسين وضعية تعليم الفلسفة بالشعب الكلاسيكية. وكيفما كان الحال، فإن الفئات الجديدة من التلاميذ الذين سيلجحون بكثافة في السنوات المقبلة الشعب الكلاسيكية، قد يشبهون، من خلال سلوكهم وثقافتهم، تلاميذ المرحلة الحالية بالأقسام التقنية (F) أو (G) ولن يشكلوا الأجيال المقبلة للتلاميذ الأقسام التحضيرية . (*futurs khâgneux*)

## مقدرات

**المقترح الأول: خلق تعليم «للاستئناس الفلسفي المتدخل التخصصات» بالقسم الأول**

وسيتضمن هذا التعليم ثلاثة أهداف وهي :

- 1 - المساهمة في اكتساب مقولات أساسية للفكر وفي استيعاب الأدوات المنطقية الأساسية والضرورية لبلورة الخطابات والاستدلالات والمحاججات في كل المواد، مثل مقولات السبب والتبيّنة والغاية وخطاطات البراهين والدحض والشرط ... إلخ.
- 2 - منح التلاميذ معارف أولية ضرورية، حول بعض اللحظات الحاسمة والمؤسسة لتاريخ الثقافة الغربية، مع إبراز الترابطات القائمة بين الأبعاد الدينية والاجتماعية والعلمية والسياسية والفلسفية لهذه الأحداث. وكمثال على ذلك، القرن الخامس قبل الميلاد لدى الإغريق ومجيء المسيحية والثورة الفاليلية والنظرية الداروينية.
- 3 - حمل التلاميذ على الاستئناس بالخطوات الفلسفية مع إبراز خصوصيتها وتمفصلها مع الخطوات التي سبق لهم التعرف عليها. وسيتم تنشيط هذا التعليم باستمرار من طرف أستاذ الفلسفة الذي سيتقاسم المسؤولية مع أستاذة المواد الأخرى، بحيث سيتدخل

هؤلاء بنسب وبكيفيات، تحدد بطريقة مشتركة (تدخلات بالتناوب، دروس بصوتين أو بثلاثة أصوات، تنظيم أيام أو أنصاف أيام استثنائية بالمشاركة).

وسيحدد حجم الحصص سنويًا، ففي مرحلة الأولى، سيتضمن خمسة وسبعين (75) ساعة على الأقل (وهو ما يعادل حصتين في الأسبوع)، وهذه هي العتبة التي سيفقد فيها التعليم الفلسفى انسجامه وفعاليته، في حالة عدم بلوغها. ومن زاوية إدارية، وحتى لا يتم إرهاق التلاميذ بملء استعمال الزمن، يمكن لكل مادة أن تضع رهن إشارة هذا التعليم المشترك، بضع ساعات سنويًا، وقد يمثل هذا «الإبداع المشترك» نصف الحصص، أما النصف الثاني فيعادل ساعة أسبوعية من تعليم الفلسفة. ويجب أن يتم تدبير هذه الحصص بالمرونة والحركية، بحيث يحدد عند بداية كل سنة، باتفاق بين مدرسي المواد الأخرى ومدرسي الفلسفة. ومن الممكن اقتراح توزيع هذه الحصص عبر ثلاث مجذوعات دورية من خمس وعشرين ساعة لكل مجذوعة، تعنون كالتالي :

1 - الفلسفة والعلوم (المنطق، الرياضيات، الفيزياء والبيولوجيا).

2 - الفلسفة والعلوم الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، السosiولوجيا، الحقوق، الاقتصاد، السياسة).

3 - الفلسفة واللغة (البلاغة، الترجمة، اللغات، الفنون والأداب).

هكذا، يتحمل أستاذ الفلسفة المسئولية في كل هذه المجذوعات وسيستعمل كل الطرائق من أجل الاستئناس بالفلسفة (التجربة الفلسفية باعتبارها كذلك، مواقفها ومتطلباتها الخاصة، أنماط

مساءلاتها وحجاجها، أبعادها الأنطولوجية والميتافيزيقية أو الأخلاقية، تاريخ نصوصها التقعیدية (canoniques)، تعلم قراءتها... إلخ).

وسيكون من الصعوبة، وإن كان الأمر ضروريًا، أخذ كل هذه الخصوصية الفلسفية وأخذ المواجهة بين الفلسفة والمواد الأخرى، بعين الاعتبار. وبشكل عام، يجب التأكيد أثناء اختيار المواضيع ومعالجتها بالسنة الأولى، على ما يلي :

1 - قضايا المسؤولية الأخلاقية والسياسية (في أشكالها الحديثة والاستعجالية، بخصوص الأمثلة وأيضاً من منظورات أساسية وتاريخية).

2 - تعلم المنطق وقواعد الحجاج النقيدي وطرائق امتلاك اللغة (كلام، كتابة، ترجمة، أدوات التوثيق والإثبات والاتصال).

وستحدد المضامين التي يفترض أنها ستدرس في إطار هذا التدخل المشترك، ضمن برنامج وطني متداخل التخصصات يقترح إمكانيات متعددة، يختار منها المدرسون، ما يبدو لهم ملائمة لحاجيات ولاهتمامات ولكتفایات التلاميذ.

المقترح الثاني: ارتکاز الجزء الرئيسي من اختبار الفلسفة في بكالوريا التعليم العام، على برنامج محدد سنويًا من طرف كل أكاديمية، مع الحفاظ على البرنامج العام المقرر وطنياً، كإطار مرجعي دائم بالنسبة إلى تعليم الفلسفة بالقسم النهائي

يبدو من الضروري الحفاظ على برنامج عام مقرر وطنياً بشكل دائم، حيث يشكل الإطار المرجعي لتعليم الفلسفة بالقسم النهائي ويقدم مادة المسألة في امتحان البكالوريا وهو ما يعرف الآن ببرنامج مفاهيم ويمكن التمييز في إطاره بين ما يأتي :

- مجموعة من المفاهيم المستمدة مما هو أساسى ضمن التقليد والنشاط الفلسفيين (مثل الوعي، الحقيقة والعدالة)، ويمكن التقليل من عدد هذه المفاهيم بالنسبة إلى البرنامج الحالى في كل شعبة، بمعدل الثلث أو النصف.

- مجموعة من المفاهيم المنهجية المتطابقة مع الأدوات الأساسية للتفكير النظري، التي يتعين تعلم استخدامها بشكل سليم، أكثر من تحديدها خارج السياق (مثل الاستنباط، التحليل، الجدل). إن احترام وحدة الفلسفة ومساعها الشمولى، يمنع من العرض التجزئي الذى يحصرها في بعض «أجزائها»، ذلك أن تأكيد خصوصيتها كمادة مدرسية، يقتضى برنامجاً وطنياً دائماً. وعليه، يجب الإبقاء على برنامج مفاهيم بشكل عام. لكن عدد المفاهيم المقررة بالبرنامج الحالى (أكثر من أربعين (40) مفهوماً بالمستوى (أ)) وعشرين (20) مفهوماً بالمستوى (ج) والتي من المحتمل أن تشكل منطلقاً لمساءلات متنوعة خلال امتحان البكالوريا، يدفع التلاميذ عموماً، إلى قراءتها كعناوين تدرس بشكل متتابع، مثل مضامين الرياضيات أو التاريخ. غالباً ما يضطر الأساتذة الذين يرغبون في عدم ترك بياضات ضمن تهيئة تلاميذهم للامتحان إلى تبني الموقف نفسه، بكل ما ينبع عنه من مخاطر التحضير السريع والتنميق غير المجدى. ونشير إلى أن أغلب الكتب المختصرة ومجموعة النصوص التي يتم إصدارها لفائدة الأقسام النهائية تنجز وفق النموذج نفسه، بحيث تؤثر على الفكرة التي يتبنّاها التلاميذ والأساتذة بخصوص الكيفية التي يجب أن يكون عليها درس الفلسفة. هكذا ستؤدي الرتابة المدرسية (routine scolaire) وزن البكالوريا إلى تحويل لائحة المفاهيم إلى مجرد دليل أو قائمة (catalogue)، وبالتالي تحويل المجرى الروحي الذي تم تصور البرنامج من خلاله والمتمثل في تقديم إطار فلسطي حقيقي، تحدد المشكلات وتعالج بداخله وانطلاقاً

منه. لذلك يتبعن على منطوق البرنامج ومضمونه، دفع المدرسين حالياً إلى الاهتمام بشكل أقل بعدد العناوين وامتدادها وتنوعها التي يجب معالجتها بالتتابع وإعطاء الأهمية لجودة ولتعزيز التفكير في معارف بعض القضايا الفلسفية الأساسية.

ولهذا، فإننا نقترح من جهة، تقليل البرنامج الحالي بشكل ملموس (بمعدل الثلث أو النصف) وإعادة ترتيبه وتنظيمه حول المفاهيم الأساسية في التقليد الفلسفي. ومن جهة أخرى، وضع لائحة من الأدوات المفهومية التي يتبعن على التلاميذ تعلمها واستعمالها وأخيراً، تحديد هذا البرنامج كإطار عام و دائم للتعليم الفلسفي بالقسم النهائي وتمييزه عن البرنامج الخاص بالأكاديميات. ويمكن أن تهم مسألة هذا البرنامج العام، جزءاً محدوداً من اختبار الفلسفة في البكالوريا (انظر الاقتراح الثالث).

لكن الجزء الأساسي للاختبار (الإنشاء أو التعليق على النص)، سيتعلق بالبرنامج الخاص المحدد سنوياً داخل كل أكاديمية. ويمكن أن يتضمن ما يأتي :

- مشكلتان أو ثلاثة مشكلات فلسفية أساسية، مصاغة بطريقة واضحة ومرتبطة بمفهوم أو أكثر، ضمن البرنامج العام للمفاهيم. وقد تكون هذه المشكلات عبارة عن مشكلات فلسفية كلاسيكية (مثل العلاقة بين الدولة والحرية، أو بين الروح والجسد)، أو عبارة عن مشكلات فلسفية مرتبطة بتساؤلات معاصرة (تقييم فكرة التقدم مثلاً أو الأسئلة الفلسفية المتعلقة بالبيو - إيتقا).

- نص إلى ثلاثة نصوص فلسفية كبرى أو ذات بعد فلوفي عميق، وقد تكون عبارة عن نصوص كلاسيكية أو من القرن العشرين، بحيث تسمح دراستها بإغناء التفكير في المشكلات المعنية.

إن وضع برنامج بهذا الشكل سيؤدي إلى ما يأتي :

- تحسين وظيفة اختبار الفلسفة في البكالوريا وتحسين عملية التصحيح.

- تغيير إيجابي في طريقة تهيئة التلاميذ للامتحان.

- تمكن المدرسين من تنظيم السنة المدرسية بشكل أفضل وأكثر حرية.

أ - وإذا ما كانت أغلب أوراق امتحان البكالوريا لا تستجيب حالياً للمتطلبات الفلسفية الدنيا، فإن ذلك يرجع أساساً إلى كون التلاميذ لم يهيئوا شيئاً، لأنهم توقعوا أي شيء. ولأنهم يفتقرون عموماً إلى المعارف الأساسية المتعلقة بالأسئلة المطروحة عليهم وإلى الاستئناس الأولي بالمشكلات المعروفة، فإنهم لا يفهمون ما هو المطلوب منهم ولا يتوفرون طبعاً على الأدوات النظرية للإجابة، فلو رکز التلميذ تعلمه للفلسفة على مشكلتين أو ثلاثة مشكلات، آنذاك يمكننا أن نأمل في إمكانية اكتسابه للمعارف الضرورية خلال السنة الدراسية واكتشافه لبعض المشكلات وبنائه الذاتي لتفكيره الخاص وبالتالي صياغة موضوع مدرسي على الورقة، يكون محترماً أي مثلاً لاشغال فكري معين .

في ظل هذه الشروط، يمكن لقراءة أوراق التلاميذ أن تسمح بالتمييز، دون السقوط في أخطاء جسيمة، بين التلاميذ الذين اشتغلوا واستوعبوا دروسهم وأولئك الذين لم يستغلوا ولم يتعلموا شيئاً، وبذلك سنزيل عن اختبار الفلسفة بالبكالوريا، تلك السمعة المبررة إلى حد ما، والتي تأخذ اسم «اليانصيب (loterie)».

ب - رغم أن مفاهيم برنامج الفلسفة لا تشكل نسقاً، إلا أنها متربطة في ما بينها، فنحن لا ندرس الوعي دون التفكير أيضاً في

الحقيقة أو الحرية، ولا ندرس الفن دون التفكير في المخيال أو اللغة. وإذا ما تم اختيار مشكلات البرنامج بشكل ملائم، فإن كل مرشح جاد سيضطر إلى معرفة البرنامج في عموميته (خصوصاً وأن الجانب المتعلق «بالقضايا» في الاختبار، يهم البرنامج العام). لكن بإمكانه أثناء التحضير أن يركز على المشكلات الحصرية.

وهكذا، يمكن تفادي العائقين التاليين، وهما من جهة تحضير «كل شيء»، كما هو الأمر في النظام الحالي الذي يؤدي إلى التهيئة السريع وإلىأخذ فكرة سطحية حول كل شيء، ومن جهة أخرى، تحضير محصور في مجال محدد، مما يؤدي إلى نوع آخر من التهيئة السريع وإلى تقنية، يتبعها أن تلغى تماماً على مستوى البكالوريا. وعلى العكس من ذلك، فإن التهيئة الفعالة لاختبار ذي مضمون واضح ومحدد، يمكن التلاميذ تدريجياً من اكتشاف شساعة حقل التفكير الفلسفية.

ج - وبإمكان الأساتذة الذين تحرروا من هم «معالجة كل شيء بعمق»، تصور تعليمهم تكوين فلسيفي عام، يتمركز كل سنة حول مشكلات مختلفة. وسيتمتعون بحرية أكبر لتحديد التقدم الجاري في القسم، بحسب إمكانيات التلاميذ ولمعالجة المشكلات من الزاوية التي تبدو لهم ملائمة، من أجل إبراز طبيعة الفلسفة أمام تلاميذهم ودفعهم إلى ممارستها، انطلاقاً من مفاهيم ومشكلات ونصوص محددة من قبل.

ومن الممكن في ظل هذا السياق، إعادة تقييم مسألة «الأسئلة بالاختيار»، المحدودة بشكل كبير حالياً «لأننا لا نتوفر على الوقت الكافي للإنجاز كل البرنامج»، وهو ما سيساهم لاحقاً في توسيع ثقافة التلاميذ وتنوع المقاربات اليداغوجية.

وستقرر هذه البرامج الخاصة سنوياً، داخل كل أكاديمية، من

طرف لجنة مكونة من بعض أساتذة الفلسفة. كما سيتم تجديد أعضاء هذه اللجنة، بشكل يسمح لكلأساتذة الأكاديمية، المساهمة فيها، بعد مرور بعض سنوات. وسيكون لتجربة ومساهمة المدرسين في بلورة البرامج الخاصة، دور مهم في جعلها ملائمة مع إمكانيات التلاميذ. ولأنها متصلة حول البرنامج العام - وهذه ضمانة لمحتواها الفلسفية وضد أي اعتباطية - فإن هذه البرامج الخاصة ستتسم بالغنى والتنوع وبراهمية التفكير الفلسفية، كما ستيسّر عملية التجديد والابتكار داخل الأقسام.

**المقترح الثالث: إعادة تنظيم الاختبار الكتابي ببكالوريا التعليم العام، بإضافة تمرين على الأسئلة إلى الموضوع الإنسائي (أو التعليق على النص). سيقسم الاختبار الجديد إلى قسمين (وستكون مدة أربع ساعات، كما هو الأمر حالياً)**

1 - ستطرح سلسلة من الأسئلة الهدافة إلى تقييم استيعاب المعارف المطلوبة لمارسة الفلسفة مع حد أدنى من الجدية. وستسهم المصطلحات الفلسفية الأساسية (تعريف «النزعة التجريبية» أو «التجريد» مثلاً) وال特ميزات المفهومية الأولية (التمييز بين «القاعدة القانونية» و«القاعدة العلمية» أو بين «الماهية» و«الوجود») وكذلك بعض المركبات الأساسية في تاريخ الفلسفة (من هو سocrates؟ ما هي الأنوار؟). وستتعلق هذه الأسئلة بمجموع البرنامج العام. هكذا، سيطلب كل سؤال جواباً مختصراً ودقيقاً (من عشرة إلى عشرين سطراً) مدعماً بأمثلة. ويتعين على المترشحين اختيار ثلاثة أسئلة من ضمن الأسئلة الستة المطروحة عليهم. ويجب أن لا يتعدى إنجاز هذا الجزء من الاختبار ساعة واحدة. إن وجود هذا التمرين، سيدفع المدرسين إلى القيام بتحديد تدريجي للمعارف التي تشكل الحد الأدنى المطلوب من تلميذ القسم النهائي، مع ترك المعرف غير

الضرورية. كما سيساعد التلاميذ على الوعي بضرورة اكتساب مجموعة من المعارف الأساسية وسيطمئن أولئك الذين يواجهون مشاكل بخصوص بلاغة الإنشاء، كما سيؤكد للمجدين بأنهم لم يجهلوا شيئاً ويساهم في إضفاء النسبة على دور الإنشاء في تعليمنا، مع تيسير اللجوء إلى تمارين مختلفة ومتكاملة.

2 - يتمثل الجزء الثاني والأساسي للاختبار في الإنشاء أو التعليق على النص، حيث يتبعين على المترشح إبراز قدراته في التفكير والتحليل والحجاج وفهم المشكلات الفلسفية. وبهم حسراً المشكلات والأعمال الفلسفية المقررة في البرنامج الخاص. هنا أيضاً يتبعين أن تكون الأعمال متنوعة، فمن الممكن أن يطرح موضوع الإنشاء وحده (كما هو الشأن حالياً) أو مرفقاً بنص (أو بنصين تتناقض أطروحتهما) حول المشكلة المعنية، ويمكن لا يرافق النص الذي يجب التعليق عليه، بأي توجيه (كما هو الأمر حالياً) أو يذيل بسلسلة من الأسئلة، يتعلق بعضها بالفهم وينفتح بعضها الآخر على التفكير انطلاقاً من النص. وفي جميع الأحوال، من اللازم أن يستجيب منطق الموضوع لشريطين وهما، من جهة، ارتباطه بقضايا البرنامج بشكل يعتبر بدليلاً بالنسبة إلى كل تلميذ، ومن جهة ثانية، صياغته بطريقة واضحة، دون بحث عن الأصلية أو الإشعاع أو ميل إلى المفارقة أو الإيهام.

#### **المقترح الرابع: تصور صيغ لتعليم الفلسفة، تكون فعلاً في تناول تلاميذ التعليم التقني**

ولمواجهة الوضعية الحرجة لتعليم الفلسفة في الشعب التقنية، توجد ثلاثة أشكال من المقترنات تهم تنظيم التعليم وتعلق بالبرنامج وبتقييم التلاميذ كما تتعلق بالصيغ الملمسة لتعليم الفلسفة في هذه الشعب.

أ - إن تلاميذ التعليم التقني هم في حاجة أكثر من غيرهم إلى أشكال أخرى للتعليم غير الدرس الإلقاء (اشتغال المجموعات الصغيرة متابعة الأعمال الفردية للتلاميذ)، وهو ما يتطلب عدداً محدوداً جداً من التلاميذ. وتبدو مضاعفة الحصة في القسم الواحد (ساعتان بالنسبة إلى التلميذ وثلاث ساعات بالنسبة إلى الأستاذ).

وهذا مطلب سابق للعديد من النقابات والجمعيات كأمر ضروري. ويمكن في مرحلة أولى، أن تصبح هذه المضاعفة إلزامية في كل الأقسام التي يتجاوز عدد تلاميذها أربعة وعشرين (24) فرداً، كما هو الشأن في مواد أخرى.

بموازاة مع ذلك وتفادياً للتجزئ الكارثي لعمل المدرسين وللتذويب التدريجي للفلسفة داخل المواد الأخرى، نقترح بأن ينتظم تعليم الفلسفة في الشعب التقنية بطريقة دورية، بمعدل أربع ساعات (تصبح خمس ساعات بفعل المضاعفة) على مدى الدورة، بدل ساعتين على مدى السنة كما هو الشأن الآن. هكذا، لن يتجاوز عدد الأقسام بالنسبة إلى كل أستاذ أربعة أو خمسة.

ب - ليس من الواقعية في شيء تقييم التلاميذ وتنظيم التعليم، وفق اختبار - وهو الإنشاء الفلسفـي - نعلم جميـعاً بأن غالبية التلاميـذ لا تلبـي متطلباتـه (في أحسن الأحوال، يمكن الإقرار بأن الزـمن الضروري لتهـيـة تلامـيـذ المستـويـين (F) و(G) لهذا الاختـيار بشـكل ملائم، يتطلبـ بأن يكونـ للفـلسـفة الـحـصـص نـفـسـها المـخـصـصـة لهاـ فيـ الشـعبـ الـأـدـبـيـ). ونـقـرـحـ بأنـ يـحدـدـ الأـسـتـاذـ معـ تـلـامـيـذهـ، عندـ بدـاـيـةـ كـلـ سـنةـ، الـقـضـيـاـ الـتـيـ ستـتـمـ معـالـجـتهاـ انـطـلاـقاـ مـنـ مـجـمـوعـةـ مـفـاهـيمـ تـجاـوزـ ماـ هوـ مـوـجـودـ بـالـبـرـنـامـجـ الـحـالـيـ وـأـنـ يـنـجـزـ مـعـهـمـ تـمـارـينـ مـتـنـوـعـةـ شـفـهـيـةـ وـكـتـابـيـةـ، خـاصـةـ بـالـمـعـارـفـ وـبـالـأـفـكـارـ، وـأـنـ يـخـصـصـ التـلـامـيـذـ عـدـةـ أـسـابـعـ عـنـ اـقـتـرـابـ السـنـةـ مـنـ الـانتـهـاءـ، لـإـنـجـازـ مـلـفـ حـولـ قـضـيـةـ مـنـ

اختيارهم. وانطلاقاً من ذلك، يمكن تصور الأمرين الآتيين: فإما أن تنظيم البكالوريا سيتغير وستنجز العديد من الاختبارات على شكل مراقبة مستمرة. ويستحب في هذه الحالة، أن يتم التقييم من خلال هذه الأخيرة، بالنسبة إلى التعليم التقني على الأقل. وإما أن تنظيم البكالوريا سيظل تقريباً كما هو، ونقترح في هذه الحالة، أن يكون اختبار الفلسفة في البكالوريا التقنية شفهياً بشكل إلزامي، حيث يقدم المترشح ملفاً يدافع عنه أمام لجنة الامتحان.

ج - من الضروري أن يحصل تفكير جماعي بخصوص صيغ التعليم الملائم لتلاميذ التعليم التقني، وهو ما يقتضي عقد لقاءات بين الأساتذة الذين يدرسوون بهذه الأقسام وتهيئة الأساتذة الجدد لهذا النوع من التعليم.

#### **المقترح الخامس: تنظيم منسق داخل هيئة أساتذة الفلسفة لتبادل الأفكار حول ديداكتيك مادتهم**

ويرتكز هذا التنظيم على شبكة مكونة من مدرسي الفلسفة بالثانوي (مدرس واحد بالنسبة إلى كل أكاديمية مثلاً)، متفرجين جزئياً لبعض سنوات (من ثلاثة إلى خمس سنوات على الأقل)، أي أساتذة على اتصال فعلي بالتعليم من جهة، وبإمكانهم أن يستعديوا حصصهم كاملة، من جهة أخرى. ويشتغلون باشتراك مع بعض المؤسسات الجامعية لتكوين المدرسين التي يمكن أن تكون متخصصة في ديداكتيك الفلسفة.

وتتحدد مهام شبكة المدرسين هذه، في ما يأتي:

- تشجيع التفكير في مشكلات تعليم الفلسفة ومناهجه، وسط ألفين وخمسين (2500) أستاذ للمادة.
- ضمان تداول المعلومات وتبادل الأفكار والتجارب وسط

المدرسين المنعزلين في الأغلب والذين لا يتوفرون حالياً على إمكانيات كبيرة للتواصل في ما بينهم.

- تنظيم إصدار الوثائق التي يمكنها أن تساعد المدرسين وخصوصاً الجدد منهم، في عملهم (توفير ببليوغرافيا ونصوص ومقالات حول هذه القضية أو تلك، تقديم نماذج عن معالجة قضية ما... إلخ).

- مطالبة الناشرين بإصدار كتب ومجموعات نصوص تشكل أدوات عمل ملائمة بالنسبة إلى التلاميذ (كتيبات manuels) ملفات تعوض الأدوات الضعيفة وغير الملائمة، المتوفرة لدى التلاميذ حالياً، وأيضاً بالنسبة إلى المدرسين (مجموعة مقالات، تسمح بالتعرف على الوضع الحالي للقضية، أعمال تركيبية في المجالات التي يتعين على المدرس أن يكون مطلعاً عليها وإن كان غير مطالب بالتعرف على جوانبها المتخصصة، ويتعلق الأمر بالوضع الحالي للمعارف في ميدان علوم الطبيعة وأيضاً في علوم الإنسان).

- المساهمة في التكوين المستمر لمدرسي الفلسفة عبر اطلاعهم على وضعية التفكير الفلسفية المعاصر وعلى حالة العلوم.

- تنظيم ندوات وبعثات إلى الخارج، من أجل البحث والتوثيق واستدعاء زملاء أجانب.

#### **المقترح السادس: إدراج التعليم الفلسفى ضمن تكوين مدرسي جميع المواد**

يجب أن يمنحك تكوين المدرسين لهؤلاء دون تمييز، إمكانية اكتساب كفاءة مهنية تسمح لهم بمزاولة مهامهم بشكل جيد، في كل مستويات المدرسة والثانوية. كما يجب أن يمنحكهم وسائل التفكير البناء والنقدى حول ممارسة التعليم نفسه. ويؤدي التمكّن من المعرفة

بالضرورة إلى تصور إمكانية وشروط تبليغها. كما يتعين على كل الأجيال المقبلة من المدرسين مسألة وإبراز مختلف وجهات النظر حول ديداكتيك المواد ومختلف الممارسات البيداغوجية والبعد البسيكولوجي لفعل التربية. ولأنهم سيكونون واعين بأن تعلم التدريس لا يتمثل في اكتساب وصفات معينة، ولا في الثقة العمياء في معتقد سائد، فإنهم مطالبون بأن يأخذوا بعين الاعتبار الجانب الإشكالي لفعل التدريس الذي يكشف وحده وبشكل مفارق، خاصيته الإيجابية.

وهذا معناه، أن المدرسين الشباب سيكونون مطالبين، كييفما كانت المواد التي سيتهيأون لتدريسها، بالاستفادة من تعليم فلسفى داخل مجال تكوينهم الخاص. وسيدمج هذا التعليم المساهمات الأساسية للعلوم الإنسانية، في مسألة التربية والتقليد الفكري القديم المرتبط بها.

ولتصور مثل هذا التعليم، يتعين اعتماد تكوين المعلمين، كما حدده مرسوم 20 أيار / مايو 1986 كنموذج، ففي مدارس المعلمين، يتلقى هؤلاء حالياً، بالإضافة إلى وحدات التكوين التخصصي، تعليماً إجبارياً في «الفلسفة وتاريخ وسوسيولوجيا التربية والبيداغوجيا العامة والبسيكولوجيا»، بمعدل ثلات ساعات أسبوعية، ويكلف أستاذ الفلسفة بهذا التعليم.

وسيشجع النجاح الباهر الذي يعترف به أغلب المتخرجين من المدارس العليا وأغلب المدرسين والنتائج عن التقاء الفلسفة بالتكوين المهني على تمديد هذا التعليم داخل تكوين كل المدرسين، أي داخل مراكز تكوين الأساتذة والمدارس العليا للأساتذة وطبعاً بالمؤسسات الجامعية المستقبلة لتكوين المدرسين. ومن فوائد تكوين لهذا إبراز مجموعة من المشاكل التي يتقاسماها المدرسوں،

بالمستوى الأول والثاني، وأساتذة الثانويات المهنية، وأيضاً إبراز وحدة ممارستهم في تنوعها.

وفضلاً عن التكوين الأساسي، فإن الأجيال المقبلة على تدريس الفلسفة، مطالبة بالتهيؤ لأمرتين وهما:

- 1 - مسيرة التطورات البارزة للمعارات المعاصرة.
- 2 - التمكن من الممارسات البيداغوجية الجديدة التي تم الحديث عنها في المقترنات السابقة.

#### المقترن السابع: إعادة تنظيم السلك الأول بالجامعات

1 - إن المناخ السائد والمبادئ العامة الموجهة لأعمالنا، لا تسير في اتجاه برمجة صارمة، مقررة على المستوى الوطني ومفروضة على الجامعات. ومن المؤكد أن مبدأ استقلالية هذه الأخيرة سيترسخ وسيتدعى، ونحن لن نأسف على ذلك طبعاً، فالجامعة التي لن تشعر بالحاجة إلى شعبة الفلسفة، لن تخصص لها الاهتمام والوسائل الضرورية حتى ولو فرض عليها الحفاظ على هذه الشعبة أو خلقها.

وما يمكن تحديده على المستوى الوطني، هو مجموعة من المتطلبات المقترنة وال العامة جداً، فوجود شعبة للفلسفة بجامعة معينة، يتطلب احترام حد أدنى من الشروط. ولا يمكن الالتزام بهذه الشروط ، ما لم تساهم الدولة ولو جزئياً في توفير الوسائل الضرورية (مدرسون وإداريون وتقنيون، وسائل العمل، مقررات... إلخ). ويجب أن تتخذ المنهجية المتبعة شكل تعاقد بين الدولة والجامعات، كما أقره مشروع مذكرة 13 آذار/ مارس 1989 (وقد نشر ملخصه بجريدة (le Monde) بتاريخ 21 آذار/ مارس 1989).

2 - يجب على هذا الإجراء أن يؤدي إلى تفادي المخاطر التي

تضمنها الجمهورية المفرطة للجامعات. وغالباً ما اشتكى كل الجامعات الفرنسية من نزعتها «الإقليمية»، وسيكون من المؤسف أن تنتقل هذه التزعنة من المفرد إلى الجمع، وألا تهتم كل جماعة إلا بالمطالب المحلية للطلبة أو بمطالب مشغليهم المحتملين. ولا تكفي تدخلات الدولة كحل ممكن لتجنب هذا الوضع، فبالإمكان أن نفكر أيضاً في :

- دفع الجامعات بكل الوسائل الممكنة إلى القيام بمبادرات مستمرة ومؤسساتية لمعلوماتها وتجاربها ومشاريعها في ما بينها أولاً ولكن أيضاً مع المؤسسات والجمعيات على مستوى التعليم الثانوي (وسيكون من المهم بالنسبة إلينا، الحصول على معلومات حول أنشطة جمعية «ارتفاع العلوم»، وهي جمعية للتفكير ولتقديم اقتراحات حول مجلل التكوين العلمي في مرحلة ما بعد البكالوريا. وقد تأسست مباشرة بعد تنظيم ندوتين حول تجديد الأسلاك العلمية الجامعية الأولى، ويتراصها حالياً ميشال بورنانسان (Michel Bornancin)، رئيس جامعة نيس (Nice)).

- تطوير إجراءات التقييم والمراجعة، ليس فقط على مستوى اللجنة الوطنية للتقييم التي تجعلها وظيفتها المتعددة التخصصات (multidisciplinaire) متقدمة داخل العموميات، ولكن أيضاً عن طريق لجان تعين لهذا الغرض (ad hoc)، مختصة في الفلسفة تشمل أعضاء فرنسيين وأجانب (ويبدو على العموم، أنه من اللازم المطالبة بمؤسسة (institutionnalisation) دعوة الخبراء من جامعات أخرى، فرنسية وأجنبية، لمعالجة سلسلة من المشكلات الجماعية وحتى الفردية، مثل تنظيم الدراسات والحصول على وسائل العمل وتدبيرها وتحديد المسارات المهنية).

3 - يمكن للفلسفة أن تستفيد من «تجدد الإنسانيات» المرتسم

حالياً بعد عقود من هيمنة الرياضيات والتقنيات والتدبير المعقّل (انظر جريدة *le Monde* بتاريخ 22 نيسان / أبريل 1989). وتتضمن هذه «الموجة الناقلة» بعض المخاطر مع ذلك، فبانحرافها في حقل «الآداب» و«الإنسانيات» لمواجهة العلوم و«النزعية المهنية»، قد لا تساهم الفلسفة إلا «بإضافة روحية» وقد تفقد في هذه المغامرة جزءاً من خصوصيتها. ومن المأمول أن تستجيب لمطلب تعليم الفلسفة الصادر عن أوساط مختلفة (علوم حقة، علوم إنسانية، مواد تقنية، طب، حقوق، تدبير وإدارة، تنشيط ثقافي)، ولن تتم الاستجابة لهذا المطلب في ظل شروط سليمة إلا إذا ما تأكّدت الخاصية المهنية للفلسفة عبر اتصالاتها بالخارج وداخل تعليمها بالجامعات في الآن نفسه. ولن يبرهن على خصوصية الفلسفة التي يتقدّم عليها الجميع كشعار رغم التباسها، عبر التأكيد الذاتي (*auto-affirmation*)، بل بواسطة عمل المادة نفسها ومن خلال جدلية التواصل والمشاركة مع غيرها.

4 - وإذا كان من المأمول أن يخضع تعليم الفلسفة منذ السلك الأول الجامعي للصياغة التقنية وللغاية المهنية، أكثر مما هو عليه الأمر حالياً، فإنه من اللازم ألا تؤدي هذه النتيجة إلى تباعد خطير بين التقنيات المدرسية الخالصة، الصالحة للطلبة (مثل تعلم الإنشاء والتعليق على النص) والممارسة الرفيعة للنشاط الفلسفـي الخاص بالأساتذة (دورـس إلـقاـئـيـةـ، حلـقات درـاسـيـةـ حرـةـ). ولكسر هذا التوزيع للمهام، سيكون من المفيد دفع الجامعات إلى تشجيع التجديد في مجال التمارين المقترنة على الطلبة، بابتکار صيغ أخرى مغايرة للزوج التقليدي إنشاء / تعليق على النص، وذلك عبر تطوير تقنيات تحليل المفاهيم والمحاجج والاستدلالات والاستراتيجيات النصية والبنيـات المنـظـمةـ.

ويمكن لهذه الأشكال الجديدة للتمارين أن تجد مكانها في المراقبة المستمرة وحتى في الامتحانات. من جانب آخر، يمكن أن يحصل تحويل رئيس للدرس الإلقاءي، إذا ما قبل أستاذة الفرنسية، لائحة القضايا التي سيعالجونها أسبوعاً بعد أسبوع، ولائحة النصوص التي يتعين على الطلبة قراءتها مسبقاً، لكي يتهيأوا لسماع الدرس بشكل فعال.

وتغير هذه الممارسة المألوفة في الجامعات الأجنبية، العلاقة البيداغوجية بشكل كبير، حيث تسمح للطلبة بالفهم الجيد للكيفية التي يبني بها الدرس على أساس مجموعة من النصوص سبق لهم معرفتها، مما يمكنهم من طرح أسئلة دقيقة على المدرس.

5 - تبدو المشاريع المعروضة حالياً والمتعلقة بالسلك الأول الجامعي، متوجهة صوب الإلغاء النهائي لدبلوم الدراسات الجامعية العامة (DEUG) المتخصصة بحسب المواد، وخلق أو (بعث) سلك تحضيري على شكل الدبلوم المذكور، (في ستين) بالنسبة إلى مجال تخصصي موسع مثل الآداب واللغات والعلوم الإنسانية.

وفي أفق هذا المشروع الذي لا يوجد مبرر لرفضه مبدئياً (مما يجعلنا بالطبع، نشنن وجود الإجازة والمتريز (maîtrise) في الفلسفة)، فإنه يتبع علينا أن نطالب وأن نحصل من جهة، على أن تكون الفلسفة حاضرة بالضرورة داخل مجموع السلك الأول، وأن تحظى بمكانة محترمة (نسبة الربع من مجموع الوحدات المقررة مثلاً) وبمضمون كيفي ونوعي (وهو لا يمنع الطلبة داخل هذه «التوأمة الصلبة» الفلسفية من أن يحصلوا إلى جانب عدة دروس إلزامية الأخرى، على اختيارات جزئية تتواافق مع اهتماماتهم ومشاريعهم الخاصة).

ومن جهة أخرى، على أن يتضمن هذا المجموع عدة خانات فارغة، يمكن لأي طالب أن يملأها كما يريد، فيإمكان طالب مهتم بالفلسفة مثلاً، أن يملأ هذه «الخانات الفارغة» بفضل مواد تكميلية موجودة على بعد مسافة غير ثابتة من «النواة» الفلسفية (مثلا الإبستيمولوجيا وتاريخ العلوم والإستética وعلوم الجمال والبيكولوجيا والسوسيولوجيا واللسانيات واللغات القديمة وتاريخ الأديان... إلخ). ومن المفيد، إذا ما أمكن، دفع المدرسين المستقبليين لهؤلاء الطلبة، إلى صياغة تعليمهم بشكل يلائم المهتمين أساساً بالفلسفة.

والجدير بالذكر، أن زوال دبلوم الدراسات الجامعية العامة في الفلسفة، لا يعني أن مدرسي الفلسفة (خصوصاً الأساتذة) سيغيرون اهتماماً للسلوك الجامعي الجديد أقل من القديم، بل العكس هو الصحيح. ويتعين على شعب الفلسفة الممثلة برؤسائها أن تتفاوض بصدق الترتيبات الضرورية مع المواد الأخرى المعنية. ومن الممكن مطالبة بعض الأساتذة بالتدخل في هذا السلك الأول الجديد، كمسؤولين إداريين وكمدرسين نشيطين في الآن نفسه.

**6 - إن أفضل الإصلاحات الجامعية على مستوى تنظيم الدراسات والبرامج ومراقبة المعارف، ستؤثر على مصير الجامعة بشكل أقل من تأثير بعض التحولات العادية والبساطة، رغم تكلفتها الباهظة من الناحية المادية، والتي يمكنها أن تحول بعمق وعلى مدى طويل، عادات اشتغال المدرسين والطلبة والعلاقات البيداغوجية والإنجابية الاجتماعية والعلمية في الوسط الاجتماعي. ونحن نفكّر مثلاً:**

- في الوضعية الهشة لمكتبات الجامعة ومكتبات الشعب التي لا تستخدم بشكل جيد، نظراً إلى غياب ميزانية لشراء الكتب وقلة الأماكن بالنسبة إلى القراء وعدم تدريبيهم على السلوك الممنهج داخل المكتبات (انظر التقرير المقلق لأندري ميكيل (André Miquel).

- وفي الغياب العام للمكاتب المخصصة للمدرسين التي تسمح لهم، مقابل بعض المحفزات، بالاشتغال في المكان عينه على الأقل، عبر تخصيص جزء من استعمال الزمن المحدد لهم لاستقبال الطلبة في أوقات مضبوطة ومعلن عنها.

- أيضاً وفي الإطار نفسه، في عدم وجود قاعات للاجتماعات، تستعمل من طرف الطلبة والأساتذة.

- وفي استحاللة استدعاء زملاء فرنسيين، فبالأحرى استدعاء زملاء أجانب، نظراً إلى ضعف الميزانية وكذلك عدم التمكّن من تمويل إقامتهم ولو لمدة قصيرة (خلال الحلقات الدراسية والمحاضرات والمشاركة في لجان مناقشة الأطروحتات ... إلخ).

- وفي المعايير الشهيرة والفاصلة المدعومة بمعايير غاراس (GARACES) التي لا تحسب، خلال تحديدها لاستعمال الزمن المخصص للمدرسين، سوى عدد الساعات التي ينجزون فيها دروسهم أي عندما يتوقفون مؤقتاً عن الاشتغال.

ويجب علينا المطالبة بأن يؤخذ بعين الاعتبار رسمياً، ولو بشكل رمزي ودون مقابل مادي، ما يشكل الحياة اليومية للجامعيين (تحضير الدروس، البحث، التوثيق، الإشراف على الأطروحتات والبحوث الأخرى، المراقبة المؤسساتية بهذا القدر أو ذاك، المشاركة في اللجان والندوات والمؤتمرات التبادلات، الفكرية من كل نوع).

ويقتضي إقرار تعليم عضوي (*organique*) للفلسفة في الأرمنة الثلاثة المقترحة (انظر المبدأ الأول)، إزالة الحاجز الذي يفصل تماماً بين الثانويات والجامعات. ويتيح عن ذلك مطلبان وهما:

1 - إمكانية تحرك الأساتذة بين الثانوية والجامعة. ويستحب أن يساهم الأساتذة في تأطير طلبة السلك الأول، بشكل قانوني

(statutairement) وليس فقط كمكلفين بالدروس. وهو ما يعني أن ساعات تدريبيهم بالجامعة، ستشكل جزءاً من مهمتهم.

2 - الاعتراف بالأبحاث التي يقوم بها أستاذة الثانوي (دبلوم الدراسات المعمقة (DEA) أطروحتات)، ليس باعتبارها ترقأ أو مسألة شخصية ولكن كمساهمة كاملة في البحث الجماعي في الفلسفة وكعنصر للتكتوين المستمر والمبادر الذي يساهم في جودة التعليم. ويفترض هذا الأمر، الاعتراف بوضعية الأستاذ - الباحث التي تمنحه الحق لمدة محددة، في التفرغ وفي إعادة ترتيب ساعات عمله.

### ملحوظة :

نريد التشديد على مسألة بديهية، وهي أن هذا التقرير لا يشكل سوى مجموعة من المقترحات القابلة للمناقشة، وهو في حاجة إلى مزيد من التطعيم. وقد يتم ذلك في ظل شروط يتعين تحديدها خلال الأسابيع أو الأشهر المقبلة وأخذناً بعين الاعتبار للنقاشات التي ستم أثناء الملتقيات المقررة من طرف الوزارة.

ويجب أن تهم هذه الإضافات بعض نقاط التفصيل بين التعليم الثانوي والعالي وتمديد لائحة المؤلفين والنصوص التي يجب دراستها وال العلاقات بين تاريخ الفلسفة والفلسفة المعاصرة، داخل تعليم الفلسفة عموماً وداخل تكوين الأستاذة خصوصاً.

وكملف إضافي لهذه التأowيات والمقتراحات حول تكوين المدرسين، انظر النص الموالي الذي ينظم حالياً، برنامج التعليم الفلسفي بمدارس تكوين المعلمين.



## ملحق إضافي

أولاً: التكوين البياداغوجي النظري والتطبيقي العام.  
ثانياً: الفلسفة، تاريخ وسوسيولوجيا التربية، التربية العامة،  
البيسيكولوجيا (مائتان وخمسون 250) ساعة).

إن الهدف من المواد التي جمعت تحت هذا العنوان هو منح الطلبة - المعلمين، الوسائل الكفيلة للقيام بتفكير بناء ونقد، فالامر يتعلق بمساعدتهم على الاشتغال وعلى الإحاطة بالأعمال التربوية الخاصة والممارسات المهنية الفصلية التي سيكتشفونها وسيقومون ببنائها، في إطار تعليم تخصصي بحصر المعنى. ويجب أن يسمح لهم مجموع هذه المعارف والتأملات بالتعرف بشكل دقيق على أسسها وضبط شروطها الفردية والاجتماعية والمؤسسية والتقنية.

وبشكل عام، يجب أن يفهم بأن كل إشكالية بياداغوجية متعلقة بالمدرسة لا تكتسب معناها إلا في ارتباطها بمهمة أساسية للتعليم وللتربية.

لذلك، فإن المضامين المحددة تحت هذا العنوان، تتعلق أساساً بالمقاربة الفلسفية، ويجب أن تدرس من طرف أساتذة الفلسفة، إما بشكل مباشر في ما يتعلق بمادة الفلسفة ذاتها، أو بشكل غير مباشر

بالنسبة إلى العلوم الإنسانية وإلى الطرائق والتقنيات البيداغوجية المتنوعة وأيضاً بالنسبة إلى البرامج والتعليمات الخاصة بالمدرسة الابتدائية وإلى مجموع النصوص التوجيهية للروضات.

#### 1 - الفلسفة (مائة 100) ساعة

- الحرية، الواجب، الاستقلالية.
- حقوق الإنسان، الدولة الجمهورية.
- المدرسة والدولة، التعليم العمومي، التربية الوطنية.
- غايات التربية.
- التعليم والفهم.
- المعرفة والإعلام.
- التفسير والبرهنة.
- فكرة المنهج، التحليل والتركيب.
- عناصر المعرفة: المقولات، المفاهيم، المبادئ.
- الكلام، اللسان، اللغة، ما المقصود بالقراءة؟
- تجربة الجميل، الذوق، الإبداع الفني.
- الفكر الرياضي.
- المعرفة التجريبية.
- المعرفة التاريخية والمعرفة العقلية.
- فكرة التكنولوجيا.
- الجسد.

## 2 - تاريخ التربية وسociology of its history (خمسة وعشرون (25) ساعة).

ستتم معالجة دراسة النسق التربوي وتاريخه في الفصل 11.3 من مخطط التكوين.

بالمقابل، فإن الأمر يتعلق هنا بدراسة تاريخ الأفكار والتصورات التي رافقت أو أسست أو تلت تطور المدرسة.

- من النظام الملكي إلى مدرسة الجمهورية، إقرار المؤسسة الابتدائية 1800 - 1880.

- المدرسة في ظل الجمهورية الثالثة 1880 - 1940.

- المجتمع والمدرسة: مشكلات معاصرة.

3 - التربية العامة (خمسة وخمسون (55) ساعة).

لا نقصد بها عرض مسعي صوري وشمولي، بل مجموع القضايا والتصورات المتعلقة بالتعليم والتربية. ويلغى هنا كل توجه دوغمائي. ولتفعيل التفكير في هذه القضايا، سيتم اعتماد وقائع ومفاهيم، مثل مفاهيم المعرفة الأولية والانضباط والنشاط والمثال والقسم والطفولة.

كما سيتم التفكير في المفاهيم الرئيسية والمناهج التربوية والأبحاث الحالية، وهي قضايا التجريب والتجدد التربوي.

- الفلسفة، البيداغوجيا وعلوم الإنسان.

- دراسة المؤلفات التي يتم اختيار واحد منها على الأقل ضمن

اللائحة الآتية:

- أفلاطون : مينون (*Ménon*) ، فيدون (*Phédon*) ، الجمهورية [*République*].
  - مونتaigne : بحث حول مؤسسة الأطفال.
  - ديكارت : خطاب في المنهج (*Discours de la méthode*) [القسمان: الأول والثاني].
  - جون لوك : بعض التأملات في التربية.
  - روسو : إميل (*Emile*) أو في التربية (*De l'éducation*).
  - كنْت : تأملات في التربية (*Réflexions sur l'éducation*).
  - هيغل : نصوص بيداغوجية (*Textes pédagogiques*).
  - برغسون : المجهود العقلي [ضمن الطاقة الروحية].
  - ألان : أحاديث حول التربية (*Propos sur l'éducation*).
- 4 - البسيكلولوجيا (سبعين (70) ساعة).

- مناهج التطور النفسي (الوحدة والتنوع في تطور الطفل، السبيبة التطور - نفسية).
- الإدراك.
- الانتباه.
- الذاكرة.
- الخيال.
- اللعب.
- النشاط الذهني.

- مفهوم الحافز.

- المحاكاة، أشكال التعلم الاجتماعي.

## 5 - الرؤضات (سبعون 70) ساعة)

إن الهدف من هذا التكوين هو مد الطلبة - المعلمين بمعارف أساسية حول الرؤضات وحول النصوص الرسمية المنظمة له ، فالامر يتعلق بإبراز دوره داخل المجتمع الحالي وبالنسبة إلى الأسرة ومكانته داخل النسق التربوي وطبيعة فعله التربوي. وتسمح معرفة الأطفال من الولادة إلى سن السادسة أو السابعة ومكتسباتهم خلال المرحلة ما قبل الابتدائية ، بفهم مشكلة الاستمرارية التربوية بين الرؤضات والابتدائي وضرورة منح الأطفال وسائل معايدة على التكيف السريع مع المدرسة الابتدائية.

- معرفة الأطفال من الولادة إلى سن السادسة أو السابعة. ويجب أن تؤسس هذه المعرفة على العلوم الإنسانية والبيولوجية المختلفة وعلى مخالطة ومشاهدة الأطفال. وتحمّل النقط الآتية :

- مميزات النمو.

- أهمية الإيقاعات الفيزيولوجية والصحة والسلامة البدنية

- وأهمية العاطفة وبناء الشخصية.



## الثبات التعريفي

اختلاف (differance) : لفظ من اجتراره دريدا، الذي غير حرف (e) في الكلمة الأصلية (différence) وعوّضه بحرف (a) (différance)، موظفاً معنيين لفعل (différer)، وهما الإرجاء أو التأجيل (temporisation) من جهة، والفاصل أو الفسحة أو المسافة (espacement) من جهة أخرى. والغرض من ذلك الإقرار بأن الاختلاف إحالة دائمة على الآخر، فهو ليس موجوداً حاضراً ولا ماهية، كما أن الحديث عنه لا يبدأ من المنطلقات المعروفة بالنسبة إلى نظامنا العقلي مثل البديهيات وال المسلمات والتعريف. لأنه ليس هناك بداية مطلقة ولا أصل خالص يمكن للأشياء أن تتحدد من خالله، فالاصل يحيل على لاحقه وتحيل الهوية على آخرها الذي يؤسسها كهوية.

تفكيك (déconstruction) : من فعل «فكك» (déconstruire)، أي حلّ أجزاء شيء ما (تفكيك آلة مثلاً). وتكتسب هذه اللفظة مدلولاً خاصاً لدى دريدا، بحيث لا تختزل في إجراءات منهجية ولا في مجموعة من القواعد، بل تعتمد على استراتيجيات متعددة، تختلف من سياق إلى آخر ومن وضعية إلى أخرى. وتشمل عملية التفكيك المشهد الفلسفى برمتها وكل البنية المؤسساتية والسياسية وكل الخطابات.

ويرى دريدا بأن لفظة التفكير لا تستمد قيمتها إلا من اندراجها في سلسلة من البدائل الممكنة، أي في ما يسميه بعضهم «سياقاً»، حيث تحل محل كلمات أخرى أو تسمح لكلمات أخرى بأن تحددها مثل: الكتابة (écriture)، أو الآخر (trace)، أو الاختلاف (différence)، أو الإضافة (supplément)، أو الهامش (marge)... الخ.

تمركز العقل (logocentrisme): وهو الوضع الذي يكون فيه العقل متركتزاً حول ذاته، بحيث لا يحتاج إلى سند ولا إلى ضمانة آتية من الخارج. هكذا ستتصبح ذاتية العقل الإنساني هي المؤسسة لموضوعية الموضوعات وسيتم إرجاع كل معرفة إلى الذات المفكرة أو الشيء المفكر (res cogitans) حسب تعبير ديكارت. وبذلك سنصبح أمام عقل أداتي يُخضع كل شيء لأحكامه ولقدراته، سواء تعلق الأمر بالمجال الاقتصادي أو الاجتماعي أو السياسي أو المعرفي أو الأخلاقي.

وقد اقترن هذا المفهوم في التصور الدريدي، بمفاهيم أخرى، مثل «التمركز الصوتي» (phonocentrisme)، الذي تم بمقتضاه تأسيس الفكر اللغوي بإعطاء الامتياز للصوت، أي للكلام المباشر، على الكتابة، لأن الصوت هو الوحيد الذي يتمتع «ب العلاقة جوهرية من الحياة المتفرة للروح (هوسرل)»، وأيضاً بمفهوم «التمركز القضيب» (phallocentrisme)، الذي يتم فيه تكريس هيمنة الذكور والإقرار بدونية النساء، وبمفهوم «التمركز العرقي» (ethnocentrisme)، المبني على تصور احتقاري واحتزالي للأخر ولثقافته.

جامعة (universitas) (université): شكل تحديد ماهية الجامعة موضوعاً فلسفياً بامتياز، حيث فتح نقاش موسّع بين الفلاسفة (في العصور الحديثة)، حول الدور الذي يمكن لهذه المؤسسة العلمية أن

تقوم به في عملية إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة. ويعني مفهوم الجامعة ذلك الفضاء المؤسسي الذي توحدت في إطاره المعارف المتعددة والمختلفة. وبصيغة فلسفية، فإن الأمر يتعلق بـ «كلية نسقية لما هو متعدد» حسب تعبير شيلنخ (Schelling)، فالجامعة هي إذاً الفضاء الذي تنتظم فيه المعرفة وتتطور ضمن منظور تكاملي، تتفاعل فيه المواد الدراسية لتشكل وحدة نسقية. وقد شدد دريدا بدوره على المدلول الفلسفي للجامعة الذي يرتبط بالإحاطة والشمولية والتأسيس (أي بما يدعوه *كُنْت* بـ «كلية المعرفة القابلة للتدرис»). وحينما نتحدث عن التأسيس والأساس، فإن الأمر يتعلق بمبرر وجود الجامعة بشكل عام وبمهامها وبسياسة التعليم والبحث العلمي.

**الحق في الفلسفة (droit à la philosophie)**: تستند هذه المقوله على حق يمكن أن يعتبر طبيعياً، وهو الحق في التفلسف، كالحق في المسائلة والنقد وفي ترجمة كل سؤال إلى إشكالية، أي رفض كل إجابة نهائية. وإذا ما كانت المطالبة بالحق في الفلسفة هي في أساسها مطالبة بالحق في المسائلة والنقد والحرية والاختلاف، إلا يعني ذلك ممارسة حق آخر، هو الحق في إبداء الرأي وفي تحمل المسؤولية؟ فالدفاع عن الحق في الفلسفة، هو دفاع عن الحق الطبيعي في التفكير وفي الكلام. وهو يتضمن بالتالي، مسؤولية فلسفية تجاه الفلسفة وتجاه المجتمع.

**ما لا يمكن تعليمه (inenseignable)**: استخدم دريدا هذا المصطلح لتشخيص وضعية تدريس الفلسفة ضمن ما سماه بـ «متناقضات المادة الفلسفية» (les antinomies de la discipline) (les antinomies de la discipline)، وقد انطلق من مقوله شهيرة *لَكُنْت*، مفادها أنه «لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة، بل يمكننا أن نتعلم التفلسف فقط»، ليستخلص ما يأتي : إن مادة الفلسفة تتسم بوضعية متميزة، إذ

من الممكن تعليمها من دون تعلمها. وهذا هو المقصود من عبارة : «تعلم ما لا يمكن تعليمه» (*enseigner l'inenseignable*) ، فأستاذ الفلسفة لا يعلم مضمومين أو أنساقاً فلسفية بل يعلم فقط كيفية التفلسف ، أي طريقة التأمل النقدي ، في القضايا المطروحة للنقاش. وهذا التمييز بين تعلم الفلسف (apprendre à philosopher) وتعليم مضمون الفلسفة (*enseigner un contenu philosophique*) هو الذي يثير إشكالية حضور الفلسفة بالمؤسسة التعليمية ، وحضور المدرس بداخلها أيضاً.

## ثبت المصطلحات

organon	آلية
savoir-faire	إتقان
licitation	إجازة
socio-institutionnel	اجتماعي - مؤسسي
univoque	أحادي المعنى
différence	اختلاف(لا) ف
différence	اختلاف
incubation	اختمار
déontologie	أخلاقيات المهنة
arraisonnement	استعمال
instrumentalisation	استعمال أداتي
autonomie	استقلالية
style eschato-téléologique	أسلوب آخر وغائي
nominaliste	اسمي
arché	أصل
fondamentaliste	أصولي
supplément	إضافة
ellipse	إضمamar

mea culpa	اعتراف بالذنب
déclinaison	إعراب
horizontalité philosophique	أفقية فلسفية
khâgnes = Cagnes	أقسام تحضيرية
double contrainte	إكراه مزدوج
impératifs idéologiques	اللزمات أيديولوجية
prescriptif	إلزامي
performatif	إنجازي
dénégation	إنكار
paradigme	أنموذج
paradigmatique	أنموذجي
égologie	أنوية
axiome	أولية
pathos	باتوس / تهيج
stricto sensu	بحصر المعنى
évidence intuitive	بداهة حدسية
extériorité	برانية
programme des notions	برنامج مفاهيم
programmatique	برنامجي
démonstrativité	برهانية
rhétorico-conceptuel	بلاغي مفهومي
babélistation	بلبلة
thématisation	بناء الموضوع
structural	بنائي
structure traduisante	بنية مترجمة
auto-pédagogie	بيداغوجيا ذاتية
intersubjectivité	بيذاتية

hétéro-fondation	تأسيس بواسطة الغير
auto-fondation	تأسيس ذاتي
auto-affirmation	تأكيد ذاتي
assertions dogmatiques	تأكيدات وثوقية
interprétation arraïonnante	تأويل استعقالى
contraste	تبالين
hétéronomie	تبعية للغير
surdétermination	تحديد متعدد الجوانب
tautologie	تحصيل حاصل
analyses normalisatrices	تحليلات تطبيعية
neutraliste	تحييدي
stockage	تخزين
mnémotechnique	تداعيات الذاكرة
pragmatique	تداولية
uni-formation	شكل أحادى
vocalisation	تصويت
adéquation	تطابق
contrat programmatique	تعاقد برمجي
epoché	تعليق الحكم
enseignement optionnel	تعليم اختياري
connivence	تفاهم
déconstitution	تفتیت
déconstruction	تفكك
déconstruction affirmative	تفكك تأكيدى
progressivité	تقدّم تدريجي
constatif	تقريري
décidabilité	تقريرية

canonique	تعييدي
complémentarité	تكامل
greffe	تطعيم
khâgneux	لاميد الأقسام التحضيرية
eurocéentrisme	مركز أوروبي
ethnocentrisme	مركز عرقي
logocentrisme	مركز العقل
phallogocentrisme	مركز عقلي قضيبي
phallocentrisme	مركز القضيب
articulation	تفصل
contradiction performative	تناقض إنجازي
contradiction	تناقض
aufklärung	تنوير
bouffonnerie	تهريج
bachotage	تهبيء متسع
complicité	تواطؤ
archivation	توثيق
époqualisation	توزيع عبر المراحل والعصور
maïeutique	توليد
génératif	توليدي
radicalité	جذرية
intériorité	جوانية
argument du chaudron	حججة القدر
modernité	حداثة
présence	حضور
droit	حق
alétheia	حقيقة

garde-fous conceptuels	حواجز مفهومية
hors-philosophie	خارج الفلسفة
animalité	خاصية حيوانية
naturalité	خاصية طبيعية
inamisibilité	خاصية عدم الصياغ
normalien	خريج المدرسة العليا للأستاذة
differend	خلاف
fictif	خيالي
dasein	دازين (الوجود هنا)
signifiant	دال
signifiant des signifiants	دال الدوال
cours magistral	درس إلقاء
auto-défense	دافع ذاتي
toujours déjà	دوماً مسبقاً
dette	دين
sujet cartésien	ذات ديكارتية
levier	رافعة
lettre circulaire	رسالة معممة
inamovibilité	رسوخ
mathesis universalis	رياضيات كونية
affixes	زوائد
polémique	سجال
frayage	شق الطريق
doute sceptique	شك ارتيابي
doute méthodique	شك منهجي
res cogitans	شيء مفكر
agonistique	صراعي

formalisation	صورنة
formalité syllogistique	صورية قياسية
atrophie	ضمور
transcontinentalité	عبور قارئي
opacité	عتمة
dispositif	عدة
irremplaçabilité	عدم قابلية التعويض
incommunicabilité	عدم قابلية التواصل
accident nécessaire	عرض ضروري
ratio	عقل
idéographique	علامة كتابية معبرة عن فكرة
grammatologie	علم الكتابة
scientificité	علمية
élément atomique	عنصر ذري
telos	غاية
téléologie	غاية
téléologie transcendantale	غاية متعالية
intraduisible	غير قابل للترجمة
inenseignable	غير قابل للتعلم
invaluable	غير قابل للتقييم
illégitimable	غير قابل للشرعنة
deverrouillage	فتح الأفقال
espacement	فسحة
acte déclaratif	فعل إعلاني
eidos	فكرة / مثال
panphilosophie	فلسفة شاملية
philosophie en herbe	فيلسوف المستقبل

enseignable	قابل للتعليم
déconstructible	قابل للتفكيك
objectivable	قابل للموضعية
a priori	قبلي
phallus transcendental	قضيب متعال
règles	قواعد
valeur problématique	قيمة إشكالية
compétence	كفاية
totalitarisme	كليانية
totalité	كلية
totalité architectonique	كلية معمارية
métonymie	كتابية
néo-kantisme	كتئية جديدة
cogito	كوجيتو (أنا أفكّر)
improductivité	لإنتاجية
anhistorique	لاتارىخي
indétermination	لاتحديد
indécidabilité	لاتقريرية
non-philosophie	لافلسفة
non-savoir	لامعرفة
sous-langues historiques	لغات فرعية تاريخية
dialectal	لهجي
discipline	مادة تخصصية
discipline indisciplinable	مادة مشاغبة
aporie	مأزق فكري
institutionnalisation	مؤسسة
franc-maçon	مسؤلي

supra-sensible	ما فوق المحسوس
impréparable	ما لا يمكن تهييته
habitabile	مأهول
éidétique	ماهوي
essence	ماهية
quid juris	ماهية الحق
cognitio ex dati	مبادئ شمولية
hyperbole	بالغة
principe de raison	مبدأ العلية
théorème	مبرهنة
scholasticisé	متبع بالتعاليم السكولائية
pédant	متعلم
multidisciplinaire	متعدد التخصصات
corpus	متن
antinomies	متناقضات
aufhebung	مجازفة
sensible	محسوس
syntagme	مركب لغوي
artificiel	مصنوع
destinal	مصيري
dogme	معتقد
intelligible	معقول
architectonique	معمارية فكرية
normatif	معياري
critériologie	معيارية
normativité théorique	معاييرية نظرية
agrégé répétiteur	معيد مبرز

concept	مفهوم
conceptualité	مفهومية
syllabe	مقطع
topos	مكان
énoncés performatifs	ملفوظات إنجازية
analogie	مماضية
logico-rhétorique	منطقى بلاغي
logico-sémantique	منطقى دلائى
méthode	منهج
professionnalisation	مهنية
euthanasie	موت رحيم
étantité	وجودية
auto-encyclopdie	موسوعة ذاتية
objectivation	موضوعة
institution dictante	مؤسسة إملائية
logodaedalus	نحات الكلمات
grammaire philosophique	نحو فلسفى
scepticisme	نزعه ارتياحية
structuralisme	نزعه بنوية
déconstructionnisme	نزعه تفكيكية
technologisme	نزعه تقنية
sensualisme	نزعه حسية
formalisme	نزعه صورية
juridisme	نزعه قانونية
universalisme	نزعه كونية
linguisticisme	نزعه لسانية
comparatisme	نزعه مقارنة

système synchronique	نسق تزامني
systématique philosophique	نسقية فلسفية
féminisme	نسوية
textualité	نصبية
ordre intelligible	نظام معقول
théorico-constatatif	نظري تقريري
psyché	نفسية
critique criticiste	نقد نceği
finitude	نهاية
marginal	هامشي
barbarie non-philosophique	همجية لافلسفية
impérium	هيمنة
dogmatisme spontané	وثوقية تلقائية
être ensemble	وجود سوياً
être avec	وجود مع
univerticalité	وحدة عمودية
œcuménisme	وحدة مذهبية / مسكونية
médiation pédagogique	وساطة بيداغوجية
médiatique	وسائلي
descriptif	وصفي
positiviste	وضعي

## الفهرس

- \_ أ \_
- الإكراه المزدوج : 48 - 49 - 186 ، 188 - 189
  - أنتشتاين ، كارل : 220 - 222 ، 224 - 226
  - أمفيفيليس : 60
  - أميو ، جاك : 320
  - أنتيغون : 218
  - الأثروبولوجيا : 32 ، 487 ، 489 - 582
  - إنجلز ، فريديريك : 237 - 239
  - الأنطرو-إسكولوبيديا الفلسفية : 11 ، 113 ، 115 ، 186 ، 181 - 180 ، 139 - 137 ، 213 ، 261 ، 252 ، 248 ، 217 ، 216 ، 213 ، 426 ، 424 ، 409 - 407 ، 365 ، 360 ، 604 ، 557 ، 554 ، 526 ، 491 ، 487 ، 632 ، 625 ، 623 ، 611 ، 609 - 608 ، 651 ، 648 ، 646 - 643 ، 641 ، 635 ، 704 ، 653 ، 139 - 137 ، 113 ، 111 ، 248 ، 216 ، 213 ، 186 - 180 ، 409 - 407 ، 365 ، 360 ، 261 ، 252 ، 557 ، 554 ، 526 ، 491 ، 487 ، 426 ، 635 ، 632 ، 625 ، 623 ، 609 - 608 ، 604
  - أبراهام ، نيكولا : 499
  - إيتان ، هنري : 320
  - الإтика : 273 ، 463 ، 484
  - الاشتراكية : 189
  - أحزاب اليسار : 191
  - أدامي ، فالاريون : 499
  - آدم ، تشارلز : 336 ، 340
  - أدورنو ، تيودور : 62
  - أرسطو : 59 ، 153 ، 358 ، 506 - 505 ، 519 ، 525 ، 532 ، 540 - 541
  - الاستعمار : 103 ، 182 - 185 ، 189
  - الاستعمال الأداتي : 62 ، 619 ، 533
  - إصلاح هاي (1975) : 190 ، 193
  - الإعلان العالمي لحقوق الإنسان : 15 ، 69 ، 88 ، 83
  - أغونيدس : 59 ، 574
  - أفلاطون : 10 ، 56 ، 59 ، 106 ، 116 ، 726 ، 464 ، 358 ، 312 ، 212 ، 168
  - أنفلوطين : 116
  - الاقتضاء : 34 ، 47 - 248 ، 249

- ب - ت -**
- بوهور (الأب) : 352  
 البيداوغوجيا : 14 - 15، 84، 88، 92  
 ، 138، 134 - 116، 101، 95  
 ، 169 - 168، 158، 155 - 150  
 - 236، 228، 212، 207، 195، 188  
 ، 249، 247، 244، 242 - 241، 237  
 ، 299، 285، 282، 274، 271، 259  
 ، 539، 511، 493، 455، 346، 304  
 ، 635، 584 - 583، 581 - 579، 555  
 ، 701، 687 - 686، 677، 672، 659  
 - 724، 719 - 718، 715 - 714، 708  
 725  
 البيداوغوجيا الفلسفية : 14، 92  
 138  
 بيرس، شارل ساندرز : 517 - 518، 520  
 525  
 بيرمان، أنطوان : 407 - 408  
 بيلى، يواكيم دو : 316  
 بيتوشى، أوغستو : 440  
 التأسيس الذاتي : 48، 54 - 52، 283  
 تانري، بول : 340، 336  
 تداعيات الذاكرة : 228  
 التداولية : 528 - 529، 529، 620، 633، 664، 666  
 ترايسى، دستوت دو : 216  
 الترجمة الاتفاقية : 62  
 الترجمة الأدبية : 409  
 الترجمة الشعرية : 409  
 التعليم الدينى : 241، 249، 248  
 التعليم الفلسفى : 10، 73، 101، 132 - 133، 136 - 135، 139، 141، 142 - 143  
 باتايني، جورج : 9  
 باتايون، مارسيل : 317 - 318  
 بارسونز : 511  
 بارمنيدس : 319  
 باريير، برتراند : 332  
 باليار، رينيه : 317  
 بايه، أدريان : 345  
 برغسون، هنرى : 312، 657  
 بروغلى، لويس دو : 214 - 213  
 برونو، فرديناند : 318، 316  
 برونيه، رولان : 293، 303  
 بروبيه، غنى دو : 321  
 بريجينيف، لويند : 440  
 بلاتشو، موريس : 9، 61، 489  
 بنتفنيست، إميل : 318  
 بنيامين، فالتر : 30، 62، 109، 406، 499، 461  
 بورديو، بيار : 38، 88، 121 - 122، 693  
 بوسوبية، جاك بين : 214 - 215  
 بونبارت، نابليون : 160، 252  
 بونج، فرانسيس : 111
- أ - ب -**
- أوليفتان، بيار روبرت : 316  
 الإيوخي : 486  
 الأيديولوجيا : 11، 133، 144، 186  
 إينشتاين، ألبرت : 616  
 أوستن، جون : 86، 313، 459  
 666  
 باتايني، جورج : 9  
 باتايون، مارisel : 317 - 318  
 بارسونز : 511  
 بارمنيدس : 319  
 باريير، برتراند : 332  
 باليار، رينيه : 317  
 بايه، أدريان : 345  
 برغسون، هنرى : 312، 657  
 بروغلى، لويس دو : 214 - 213  
 برونو، فرديناند : 318، 316  
 برونيه، رولان : 293  
 بروبيه، غنى دو : 321  
 بريجينيف، لويند : 440  
 بلاتشو، موريس : 9، 61، 489  
 بنتفنيست، إميل : 318  
 بنيامين، فالتر : 30، 62، 109، 406، 499، 461  
 بورديو، بيار : 38، 88، 121 - 122، 693  
 بوسوبية، جاك بين : 214 - 215  
 بونبارت، نابليون : 160، 252  
 بونج، فرانسيس : 111

## - ج -

- جاييس، إدموند: 9
- جاكسون، رومان: 406
- الجامعة الأنطو-موسوعية: 11، 113، 186، 181 - 180، 139 - 137، 115، 261، 252، 248، 217 - 216، 213، 426، 424، 409 - 407، 365، 360، 604، 557، 554، 526، 491، 487، 627، 625، 623، 611، 609 - 608، 648، 646 - 643، 641، 635، 632، 704، 653، 651
- الجمعية العامة للفلسفة: 281، 279 - 277
- ، 293 - 292، 289، 287، 285، 283، 550 - 547، 332، 304 - 302، 296، 599 - 595، 592 - 587، 563، 561، 678، 615
- الجمعية الوطنية: 77
- جوتستان: 323
- جوليا، دومينيك: 331
- الجيبيالوجيا: 59، 70، 126، 322، 365
- 654
- الحاجة إلى الفلسفة: 50، 280
- المخادنة الصناعية: 118
- الخدس العقلي: 423 - 410، 411، 445 - 444، 69، 550
- الحرب العالمية الثانية: 69، 445 - 444، 602
- حرب اللغات: 327
- الحق الطبيعي: 60، 62 - 63، 69، 76
- الحق في الفلسفة: 15، 27 - 21، 31
- 721
- التفكك: 42، 36 - 33، 14 - 12، 10 - 9، 124، 120، 105، 90، 58، 51، 49، 183 - 181، 147، 142 - 137، 132 - 462، 388، 252، 200 - 199، 188، 555، 508، 493، 490، 488، 463
- الفلسف: 18 - 19، 26، 57 - 56، 211، 394 - 393، 569، 560، 403 - 400، 394 - 393
- 700، 697، 584، 580
- تقرير بورديو-غرو: 693
- المركز العقلي القضيبي: 137
- التناقصات الإنجازية: 49
- التوير: 84، 283، 377، 422، 508
- توروك، ماريا: 499

## - ح -

- الحاجة إلى الفلسفة: 50، 280
- المخادنة الصناعية: 118
- الخدس العقلي: 423 - 410، 411، 445 - 444، 69، 550
- الحرب العالمية الثانية: 69، 445 - 444، 602
- حرب اللغات: 327
- الحق الطبيعي: 60، 62 - 63، 69، 76
- الحق في الفلسفة: 15، 27 - 21، 31

## - ث -

- الثورة الفرنسية (1789): 77، 74، 15، 331، 283 - 282، 236، 133، 88
- 377
- ثيوفراستوس الإبريزي: 58

- ر -

- رابليه، فرانسوا: 316  
راسل، برتراند: 652  
راموس، بترس: 326  
الرقابة: 42، 84، 233، 375 - 389  
572 - 571، 530، 404  
الرياضيات الكونية: 358 - 360  
ريفييل، جاك: 331

- س -

- سارتر، جان بول: 484  
سافاري، لأن: 548  
سانت إتيان، جان بول رابو: 75  
سيبوزا، باروخ: 392، 312، 168  
ستراوس، فرانز جوزيف: 531، 11  
السفاطية: 168  
سقراط: 59 - 60، 64 - 65، 212، 436، 461، 474، 567، 574، 461  
السكولائية: 155، 168، 347  
السوسيولوجيا: 124، 121، 32، 15، 529، 639، 611، 125، 536  
719، 703، 683، 659  
سوفوكليس: 597  
سولز، فيليب: 597  
سونيني ساليته، أليس: 551  
سيرتون، ميشال دو: 331  
سيرفان شرائيير، جان لويس: 597  
سيرل، جون: 496  
سيسييل، كلود دو: 322  
سيسييه، شامبيون دو: 74 - 73  
سيغال، جيمس: 505  
سيف، لوسيان: 139  
- 55، 52، 50 - 49، 42، 40 - 39  
، 87 - 80، 70 - 69، 66، 61، 56  
، 579، 576، 315، 237، 105  
700  
الحق الوضعي: 60  
حلقة فيينا: 654، 652

- د -

- دوري، جان فيكتور: 146، 258  
268

- الدوغماوية: 83، 156، 487، 575  
دوك تاو، تران: 484  
دوند، فيكتور: 242، 235  
الديالكتيك: 138، 241، 229  
ديبوشاج، فيكونت: 217  
ديتابل، جاك لوفير: 316  
الديداكتيك: 18، 149، 94، 151 - 168  
400، 170  
ديديرو، دونيس: 152 - 153  
ديستان، فاليري جيسكار: 265، 269  
440

- ديكارت، رينيه: 56، 117، 168، 212  
، 315 - 313، 311، 309 - 308، 215  
، 336 - 333، 331، 324، 319  
، 351 - 350، 348 - 344، 342 - 339  
، 392، 375، 373 - 372، 370 - 353  
726، 665

- الديمقراطية الفلسفية: 67  
ديوجين لايرس: 58 - 59، 64، 574

- ذ -

- الذاكرة الآلية: 228 - 229

## - ع -

- العقلانية الفلسفية: 199 ، 414  
 العلاقة اليداغوجية: 151 ، 299 ، 718  
 العلمانية: 212 ، 209 ، 152  
 العلوم الوضعية: 417 ، 419 ، 420 - 423 ، 534 ، 427  
 العملية الصورية المعمارية: 399

## - غ -

- غارف، كريستيان: 90 ، 91 ، 577  
 غاليليو، غاليليو: 379  
 غاندياك، موريس دو: 485  
 غرا، نيكولا لو: 317  
 غريزوني: 597  
 غريغوار: 332  
 غوته، يوهان فولفغانغ فون: 406 ، 408 ، 426 ، 411  
 غودوليه، موريس: 638 ، 656 ، 659  
 غيزو، فرانسوا: 77

## - ف -

- فابيوس: 52  
 فاتييه (الأب): 348  
 فان غوغ، فينست: 476 ، 499  
 فائض القيمة: 530 ، 105  
 فاتنشتاين، لودفيغ: 652 ، 654 - 655  
 فرانساوا الأول: 320 ، 318 ، 315  
 فرويد، سigmوند: 386 ، 389 ، 489 ، 495  
 فريدرريك غيوم الثاني: 253 ، 377 ، 439  
 فكرة التأمل الانعكاسي: 249 ، 427

سيكسوس، هيلين: 656  
 سيلون، جان دو: 348 ، 346

## - ش -

- شايبرو، ماير: 476  
 شاتليه، فرانسوا: 139 ، 302  
 شارل التاسع: 320  
 شارلمان: 252 - 253  
 الشرعنة: 36 - 38 ، 43 ، 44 ، 49 ، 69 ، 289 ، 113 ، 106 ، 98 ، 88  
 شفارتنبرغ، روجيه جيرارد: 52  
 شلاپرماخر، فريدريش: 421 ، 443  
 الشعبوية: 90  
 شولز، يوهانز: 237  
 شيشرون: 60 ، 477  
 شيفنهام، جان بيير: 547 ، 553 ، 556 ، 615  
 شيلنخ، فريدريش فيلهلم جوزيف: 395 ، 430 - 428 ، 424 ، 426 ، 408 ، 443 ، 541 - 507 ، 508 - 468 ، 626 ، 558

## - ص -

- الصورة: 186  
 الصورية القياسية: 206

## - ط -

- الطوطولوجيا: 439 ، 251

## - ق -

قانون روایه: 265

قانون قابلية التكرار: 62

القضيب المتعالي: 151

## - ك -

كارتر، جيمي: 440

كارميل، تیتوس: 499

كافایه، جان: 485

کافکا، فرانز: 110، 358

کالفن، جان: 316

کالیکلیس: 260

کاتیفیز، اندرویه: 139، 149، 152 - 155، 159

الکلینیانة: 117، 387، 598 - 599، 606، 654

کلیرسیلیه، کلود: 345

کشت، إمانتوبل: 16 - 18، 50، 56، 79، 90 - 92، 94 - 102، 104

، 111، 116 - 115، 113 - 109، 106 - 380، 378 - 376، 312، 124 - 122

، 413 - 410، 404 - 401، 399 - 382 - 436، 429، 427، 424 - 417، 415

، 452، 450 - 449، 447، 445، 441 - 476، 473 - 469، 467 - 463، 459 - 529، 527، 512، 499، 491، 477

، 565، 558، 543، 541 - 540، 530 - 604، 584، 582 - 575، 571 - 570

، 726، 697، 657، 652، 625

الگنتیة: 16، 102 - 100، 104، 106، 402، 390، 384، 376، 244، 113

، 576، 571، 470، 421، 411 - 409

فكرة الذات: 47

فكرة العقل: 398، 429، 438، 445، 512

فكرة المعرفة: 398، 443 - 444

الفلسفة التأملية: 241، 240

فلسفة الحق: 25، 83، 194، 204، 213 - 238، 224، 226، 229

، 373، 363، 370، 239 - 372، 243

، 661، 633، 577

الفلسفة الشعية: 88، 576، 577

الفلسفة الغربية: 182

فلسفة اللغة: 71، 335، 363، 611، 666

، 664 - 663، 633

الفلسفة المؤسساتية: 548

الفلسفة الهيغلية: 233، 239، 244

الفنومینولوچیا: 117، 485 - 483

الفنومینولوچیا المتعالية: 483 - 485

فوشیه، کریستیان: 267

فوجلاس، کلد فافر دو: 353

فولف، کریستیان: 203 - 204، 427، 400

فولنر، یوهان کریستوف فون: 377

فوتنانیه، جوزیف: 267

فیال، فرانسیسک: 152

فیر، صاموئیل: 518

فیر، ماکس: 382

فیخته، یوهان غرتلب: 62، 237، 411، 558، 443

الفیلولوچیا: 426

فینک، آیوجین: 38، 486

فینیلون، فرانسوا: 214 - 215

فیورباخ، لوڈفیغ: 654، 652

- 457، 368، 365
- اللغة الوطنية:** 55، 313 - 323، 323
- لو شوفاليه: 352
- لوسيوس: 58
- لويس الثاني عشر: 322، 320 - 323
- لويس الرابع عشر: 328
- الليلالية:** 146، 421، 424، 427
- ليفي، برنارد هنري: 597 - 598
- ليفيناس، إمانويل: 9، 116 - 117، 489
- م -**
- مارسين (الأب): 366
- ماركوس، كارل: 69، 101، 113، 138
- ماركس، كارل: 192، 239، 236، 218، 199، 192
- ماضي، 537، 506، 489، 317، 312، 258
- ماضي، 657، 654، 652، 607
- الماركسيّة: 101، 138، 192، 236، 233
- ماندل، جيرارد: 659
- مانهايم، كارل: 537
- مبدأ الارتباط: 215، 347 - 348
- مبدأ التأسيس: 516 - 517، 523
- مبدأ العلية: 124، 393، 398
- مبدأ العلية: 503 - 504، 524 - 526
- ماضي، 537 - 539، 535 - 531، 527
- ماضي، 543
- المجتمع الصناعي: 191، 438
- المجتمع المدني: 53، 61، 80، 222
- ماضي، 526، 465، 454، 252، 246، 238
- ماضي، 646، 626
- كورسيل، إتيان دو: 336
- كورنيليوس، هائز: 30
- كوزان، فيكتور: 150، 170، 152 - 208
- كولبيير، جان باتيست: 328
- الكولبيج دو فرنس: 37، 318، 601، 628
- كونت، أوغست: 217، 255، 589
- كوندياك، إتيان بونو دو (الأب): 155 -
- كوندياك، إتيان بونو دو (الأب): 155 - 156
- كوهن، مارسيل: 318 - 317
- كيركفارد، سورين: 545، 652، 654
- كيلسن، هائز: 79، 94
- ل -**
- لافايت، ماري جوزيف دو: 72 - 73
- لاماركيز: 352
- لابورت، دومينيك: 317
- لاكان، جاك: 36
- لانغ، جاك: 52
- لانيو، جول: 150
- لابنرتر، غوتفريد فيلهلم: 229، 311 - 314، 393 - 392، 344
- لابنرتر، غوتفريد فيلهلم: 516 - 531، 657
- لغة الفلسفة والإبستيمولوجيا: 34، 67
- لغة الفلسفة والإبستيمولوجيا: 34، 67 - 680
- لحظة الإنجازية: 34
- لغة الشعبية: 330
- لغة الصدرية: 62
- لغة الطبيعية: 62، 65 - 67، 186، 309
- لغة الطبيعية: 413، 405، 373 - 372، 360، 365
- لغة الكونية: 333، 354، 360 - 363

- المعهد الدولي للفلسفة: 37، 39 - 40، 43  
 ، 562، 67، 54 - 52، 48، 44  
 ، 671، 631، 627، 613، 601، 573  
 675
- المفتشية العامة لتكوين المدرسين والنقابات:  
 681
- المفتشية العامة للفلسفة: 681  
 مفهوم الإخبار: 531
- مفهوم الجامعة: 216، 218، 429، 428،  
 ، 626، 604، 465، 459، 448  
 647
- مفهوم الحق: 16 - 24، 21، 17، 35  
 ، 52 - 51، 49، 45، 40، 38، 35  
 ، 83 - 79، 77، 73، 69، 55 - 54  
 - 103، 100، 98 - 92، 89 - 87  
 ، 115 - 113، 110، 107 - 106، 104  
 ، 249، 245، 163، 127، 120، 117  
 ، 493، 474، 394، 385، 350، 323  
 ، 582، 580، 577 - 576، 574، 498  
 661، 657، 608، 606، 604  
 مفهوم الدولة: 216، 207  
 مفهوم اللقب: 23، 29 - 37، 39  
 ، 132، 103، 72، 59، 48، 45، 43  
 ، 491، 460، 437، 283، 171، 163  
 639، 601  
 مفهوم المؤسسة: 105، 382  
 النهج الأكسيومي: 45، 49 - 48، 48  
 ، 123، 186، 312، 564، 569 - 570  
 662، 647 - 646، 659، 647  
 الموجوية: 116، 119  
 موس، مارسيل: 644  
 مؤسسة تير: 171  
 الموضعية: 38، 88، 123 - 126، 419
- مجموعة الأبحاث حول التعليم الفلسفى:  
 - 162، 142، 136 - 135، 133 - 132  
 ، 174، 172، 170، 168 - 167، 163  
 - 229، 217، 210، 194 - 193، 191  
 ، 250، 247 - 246، 241، 233، 231  
 ، 561، 550، 548، 272 - 270، 252  
 ، 599، 593، 590 - 591، 568  
 681، 678 - 677، 615، 605  
 المخيال: 101، 403، 410، 412 - 413  
 708، 422  
 مدرسة فرانكفورت: 654  
 المدرسة الوطنية للإدارة: 207  
 المذهبية: 169، 230، 595، 614، 630  
 635
- مركز البحث في الإبستيمولوجيا المستقلة:  
 668
- مركز دراسات أساق التكنولوجيا المتقدمة:  
 668
- المركز الوطني للبحث العلمي: 171  
 656، 628، 603، 601  
 601، 603، 602  
 المركزية الأوروبية: 67  
 المسئولية الفلسفية: 105 - 106، 444  
 446
- مشروع الاستعمال التقني: 398  
 مشروع جيسكار. هابي: 269  
 مشكلة الأيديولوجيا: 216  
 مشكلة التطبيق: 213  
 مشكلة القويمية الفلسفية: 213  
 المعرفة الأصلية: 410 - 412، 417، 424 - 425  
 430 - 428، 425  
 معمارية العقل الحالى: 17، 393، 527  
 معهد الدراسات العليا في العلوم  
 الاجتماعية: 36، 628

- النزعة العقلية والقضيبية : 138 - 140

النزعة القانونية : 69 ، 107 ، 114 ، 466

472

النزعة القصيبة المركبة : 496

النزعة اللاعقلانية : 538

النزعة المهنية : 538 ، 717

النزعة الوثوقية التلقائية : 348

النسقية الفلسفية : 236 ، 273

نظام التدوين الخطبي : 368

النظام الرمزي : 124 - 125

نظام فيشي : 266

النفعية الاسمية : 34

النفعية الوظيفية : 34

النقل الانعكاسي : 422

نو فاليس : 426

نيتشه، فريديريك : 218 ، 242 ، 414 ، 562 ، 541 ، 540 ، 491 ، 495

657 ، 654

نيتهاامر، فريديريش إمانويل : 225

242

نيزان، بول : 139

نيقوماخوس : 59

— ه —

هاردنبرغ، كارل أوغست فون : 223

هان، أوتو : 531

هابيان، برنارد دو : 321

هайдغر، مارتن : 33 - 34 ، 42 ، 44 ، 51 ، 62 ، 94 ، 101 ، 116 ، 117 ، 119 ، 218 ، 219 ، 221 ، 236 ، 242 ، 398 ، 442 ، 443 ، 447 ، 449 ، 450 ، 489 ، 514 ، 516 ، 517 - 533 ، 524 - 520

539

النزعة العقل المركبة : 487 ، 496

النزعة العقلية والقضيبية : 612 ، 637 ، 440 ، 427 ، 425 ، 424

النزعة القانونية : 622

النزعة القصيبة المركبة : 350

النزعة اللاعقلانية : 330 ، 316

النزعة المهنية : 77

النزعة الوثوقية التلقائية : 581 ، 13 - 11

النسقية الفلسفية : 12

نظام التدوين الخطبي : 548 - 551

نظام فيشي : 484

نظام فيشي : 390

نظام فيشي : 574

نظام فيشي : 59

— ن —

نانسي، جان لوك : 21 ، 61 ، 99 ، 108 ، 303 ، 355

النزعة الوثوقية : 172 ، 187

النزعة الأخرى : 642 ، 632 ، 657

النزعة الارتية : 215

النزعة الأكاديمية : 292 ، 300

النزعة الاميريكية : 252 ، 140 ، 673

النزعة التأصيلية : 33

النزعة التفكيكية : 508

النزعة التقنية : 62 ، 555

النزعة التكنوقراطية : 556

النزعة التمرکر الصوقي : 487

النزعة العرقى : 634 ، 673

النزعة الحدسية : 486

النزعة الحسية : 347

النزعة الصحفية الرديئة : 534

النزعة العدمية : 533

النزعة العقل المركبة : 487 ، 496

النزعة العقلية والقضيبية : 612 ، 637 ، 440 ، 427 ، 424

النزعة القانونية : 622

النزعة القصيبة المركبة : 350

النزعة اللاعقلانية : 330 ، 316

النزعة المهنية : 77

النزعة الوثوقية التلقائية : 581 ، 13 - 11

النسقية الفلسفية : 12

نظام التدوين الخطبي : 548 - 551

نظام فيشي : 484

نظام فيشي : 390

نظام فيشي : 574

نظام فيشي : 59

نانسي، جان لوك : 21 ، 61 ، 99 ، 108 ، 303 ، 355

النزعة الوثوقية : 172 ، 187

النزعة الأخرى : 642 ، 632 ، 657

النزعة الارتية : 215

النزعة الأكاديمية : 292 ، 300

النزعة الاميريكية : 252 ، 140 ، 673

النزعة التأصيلية : 33

النزعة التفكيكية : 508

النزعة التقنية : 62 ، 555

النزعة التكنوقراطية : 556

النزعة التمرکر الصوقي : 487

النزعة العرقى : 634 ، 673

النزعة الحدسية : 486

النزعة الحسية : 347

النزعة الصحفية الرديئة : 534

النزعة العدمية : 533

النزعة العقل المركبة : 487 ، 496

- هيغيل، غيورغ فيلهلم فريدریش: - 652، 644، 564، 558، 542  
     ، 119، 113، 104، 101، 62، 50 655  
     - 217، 213، 210 - 203، 199، 168  
     ، 312، 253 - 233، 231 - 221، 219  
     ، 492 - 491، 443، 424، 412، 408  
     ، 657، 654، 652، 499، 495 - 494  
     726  
     هیوم، دایفڈ: 392
- همبولت، فيلهلم فون: 558، 445، 443، 445  
     646  
 هنری الثالث: 320  
 هنری الثاني: 320 - 322  
 هوسرل، إدموند: 101، 113، 116 - 117  
     ، 475، 360، 312، 198، 119، 117  
     ، 654، 652، 564، 486 - 483  
 هومیروس: 427  
 هوتنونجي، بولین: 674  
 الھویة الفلسفیة: 32، 35، 42  
 هیبوليٹ، جان: 493 - 492، 482
- 9 -
- وايت، أندرود: 510  
 الوحدة الإفريقية: 190



# عن الحق في الفلسفة

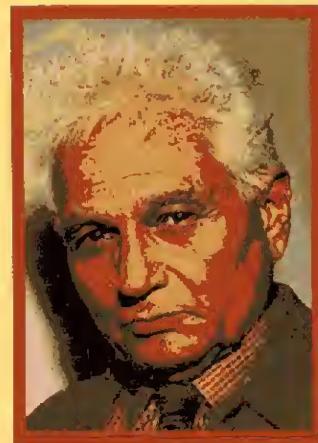
كتاب «عن الحق في الفلسفة» هو إعلان عن موقف نظري وعملي، يتلخص في شعار «الحق في الفلسفة للجميع». وهو يشتمل على نصوص لخصصها جاك دريدا، منذ سنة 1975 إلى بداية التسعينيات من القرن الماضي، لقضايا التعليم والبحث الفلسفيين وكل ما يرتبط بالجامعة وبالمؤسسة التعليمية عموماً.

ويمكن اعتبار هذا الكتاب بياناً حول واقع التعليم الفلسفي بين الأمس واليوم واستشرافاً لأفاق هذا التعليم. ربطاً بمتطلبات المجتمع السياسية والاقتصادية والثقافية.

وهكذا، تحيلنا نصوص «عن الحق في الفلسفة» إلى سياقات بيداغوجية ولسانية وسياسية وفكيرية، تستدعي منها التأمل في الماضي والحاضر من أجل استشراف المستقبل. ذلك أن تفكيك المؤسسة التعليمية ليس سوى مقدمة لتفكيك أشمل يهم المؤسسات الأخرى. وهذا هو الدرس الأساسي الذي يمكن استخلاصه من هذا الكتاب.

• جاك دريدا (1930-2004) : فيلسوف فرنسي. من مؤلفاته: *L'Ecriture et la différence* (1967), *De la grammatologie* (1967), *De l'Esprit: Heidegger et la question* (1987).

• عز الدين الخطاطي: دكتور في الإثنولوجيا من جامعة نيس - فرنسا. من ترجماته: كتاب المغرب المجهول (2007) للإثنogra في الفرنسي أوغست مولييراس (Auguste Mouliéras). وكتاب: الترجمة والحرف أو مقام البعد لـ أنطوان برمان (Antoine Berman) الصادر عن المنظمة العربية للترجمة (2010).



- أصول المعرفة العلمية
- ثقافة علمية معاصرة
- فلسفة
- علوم إنسانية واجتماعية
- تقنيات وعلوم تطبيقية
- أداب وفنون
- لسانيات ومعاجم

**علي مولا**

ISBN 978-9953-0-1885-0  
9 789953 018850

الثمن: 30 دولاراً  
أو ما يعادلها



**المنظمة العربية للترجمة**